

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

**2021. Том 13. № 4
2021. Vol. 13, no. 4**

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Секретарь

Мешкова Н.В.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/psyedu_ru

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal
“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Secretary

Meshkova N.V.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2022



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

№ 4-2021

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В. Структура методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью»	3–21
Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Аксиологический и методологический анализ народных игр	22–38
Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г. Взаимодействие средней школы и университета как условие самоопределения у старшеклассников	39–57
Третьяк Э.В. Взаимосвязь личностных особенностей и отчужденности студентов с ОВЗ	58–72
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования	73–93
Егоренко Т.А., Санина С.П. Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественнонаучных понятий	94–106
Андрианова Р.А., Шемшурин А.А., Чернов В.А., Селиванова Е.И. Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации	107–125
Зикеева Е.А., Селиванов В.В., Капустина В. Ю., Стрижова И. В. Влияние дидактических VR-программ на учебную мотивацию, психические состояния и креативность у студентов	126–146
Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю., Капустина В.Ю. Коррекция психологических защит и тревожности студентов с помощью тренинговых VR-программ	147–161
Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий	162–176
Гарифулина Э.Ш., Подушкина Т.Г., Омельченко А.С. Методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик	177–188
Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А. Самооценка как инструмент определения эффективности корпоративных образовательных программ	189–202

Content of the 2 e-journal “Psychological-Educational Studies” #3-2021

<i>Columns, authors, papers</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Oslon V.N., Odinzova M.A., Semya G. V., Kolesnikova U.V. The Structure of the Methodology "Motivation for the Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"	3–21
Teplova A.B., Chernushevich V.A. Axiological and Methodological Analysis of Folk Games	22–38
Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G. The Interaction of Secondary School and University as a Condition for Self-Determination among High School Students	39–57
Tretyak E.V. The Relationship of Personality Traits and Alienation of Students with Disabilities	58–72
PSYCHOLOGY of EDUCATION	
Avdeeva N.N., Egorova M.A., Kochetova Yu.A. Psychological Education as a Nurture Resource of the Modern Education System	73–93
Egorenko T.A., Sanina S.P. Approaches to Identify Typical Mistakes of Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts	94–106
Andrianova R.A., Shemshurin A.A., Chernov V.A., Selivanova E.I. Problems and Resources of Complex Prevention of Aggressive Behavior in an Educational Organization	107–125
Zikeeva E.A., Selivanov V.V., Kapustina V.Yu., Strizhova I.V. The Influence of Didactic VR Programs on Educational Motivation, Mental States and Creativity in Students	126–146
Pobokin P.A., Ivchenkova Yu.Yu., Kapustina V.Yu. Correction of Psychological Defenses and Anxiety of Students Using VR Training Programs	147–161
Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions	162–176
Garifulina E.Sh., Podushkina T.G., Omelchenko A.S. Methodological Problems of Evidence-Based Description of Psychological and Social Practices	177–188
Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A. Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing the Effectiveness of Corporate Educational Programs	189–202

Структура методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью»

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

Одинцова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

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

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

Представлены результаты валидации нового варианта методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» (В.Н. Ослон). Выделено 9 шкал (типов мотивации), уточнено их содержательное наполнение. Все шкалы имеют хорошую внутреннюю согласованность (альфа Кронбаха от 0,703 до 0,937). Доказана конвергентная валидность инструмента. На уровне высокой статистической значимости шкалы опросника коррелируют с результатами, полученными по стандартизированным методикам: «Шкала Жизнеспособности семьи» М.Т. Сиксби (адаптация Е.С. Гусарова, М.А. Одинцова, М.Г. Сорокова), «Опросник эмоционального интеллекта» (Д.В. Люсин), «Короткий опросник Темной триады» (адаптация М.С. Егорова, М.А. Ситникова, О.В. Паршикова); опросник «Большая пятерка» Л. Голдберга (адаптация Г.Г. Князев, Л.Г. Митрофанова, А.В. Бочаров). Методика «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» способна выполнять прогностическую функцию и может быть использована специалистами ШПР для подбора ресурсных замещающих семей приемному ребенку, а также для отслеживания динамики изменений мотивации в процессе подготовки потенциальных замещающих родителей, актуализации и мобилизации типов мотивации, адекватных задачам воспитания ребенка-сироты, нейтрализации и коррекции неадекватных.

Ключевые слова: методика, тип мотивации, приемные родители, факторная

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

структура, интеркорреляция, корреляция, ребенок-сирота.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Психолого-педагогическое и социально-правовое обоснование вариативности психодиагностических процедур для обследования кандидатов в замещающие родители, воспитанников и работников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Для цитаты: Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В. Структура методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 3–21. DOI:10.17759/psyedu.2021130401

The Structure of the Methodology "Motivation for the Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"

Veronika N. Oslon

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Maria A. Odintsova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Galina V. Semya

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Uliana V. Kolesnikova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: kolesnikovauv@mgppu.ru

The results of validation of a new version of the methodology "Motivation for the adoption of an orphan child by a foster family" (author V.N. Oslon) are presented. The analysis allowed us to identify 9 scales (types of motivation), as well as to clarify their content. All nine scales have good internal consistency (Cronbach's alpha from 0.703 to 0.937). The convergent validity of the tool is proved. At the level of high statistical significance, the scales of the questionnaire correlate with the results obtained by standardized methods: "Family Viability Scale" M.T. Sixby (adaptation by E.S. Gusarov, M.A. Odintsova, M.G. Sorokova), "Questionnaire of

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

emotional Intelligence" (D.V. Lyusin), "Short Questionnaire of the Dark Triad" (adaptation by M.S. Egorov, M.A. Sitnikov, O.V. Parshikov); questionnaire "Big Five" by L. Goldberg (adaptation by G.G. Knyazev, L.G. Mitrofanov, A.V. Bocharov). The methodology "Motivation for the adoption of an orphan child by a foster family" is capable of performing a prognostic function and can be used by specialists of the SPR to select resource replacement families for an adopted child, as well as to track the dynamics of changes in motivation in the process of preparing potential foster parents, actualization and mobilization of types of motivation adequate to the tasks of raising an orphan child, neutralization and correction of the inadequate ones.

Keywords: methodology, type of motivation, foster parents, factor structure, intercorrelation, correlation, an orphan child

Funding. The research was provided within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Psychological, pedagogical and socio-legal justification of the variability of psychodiagnostic procedures for examining candidates for foster parents, pupils and employees of organizations for orphans and children left without parental care", no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

For citation: Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Kolesnikova U.V. The Structure of the Methodology "Motivation for the Adoption of an Orphan Child by a Foster Family". *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 3–21. DOI:10.17759/psyedu.2021130401 (In Russ.).

Введение

Проблема отбора наиболее ресурсных приемных родителей для воспитания детей-сирот уже более 70 лет остается актуальной для мирового сообщества независимо от страны и системы государственного устройства. Исследователи, практики пытаются определить критерии эффективности потенциального замещающего родительства, соотнести их с результатами катamnестических исследований, выявить наиболее влиятельные, обуславливающие успешность альтернативной семейной заботы. Еще в 60-е годы прошлого века с первых исследований усыновления основополагающим фактором его эффективности была определена мотивация усыновителей [21; 23].

Понятие «мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» трактуется как: «потребность замещающих родителей» [11]; «комплекс ожиданий, смыслов, значений для семьи, связанных с появлением приемных детей» [5]; «желание», «комплекс причин» воспитывать приемного ребенка [25].

В первых исследованиях усыновления в качестве мотивирующих факторов были определены: «переживания усыновителей», связанные с их «стигматизацией» и «ущербностью» [23]; «способы удовлетворить различные потребности родителей» или «способы совладать с чувством неуспешности» и т.д. [21]. В современных исследованиях выделяют факторы, связанные как с «потерями» (смерть ребенка, бесплодие, перинатальные

утраты) [5; 9; 10; 25; 28]), так и с «приобретениями» (новый для семьи опыт, статус, оптимизация супружеских отношений) [4; 7; 11; 28].

Значительная часть исследователей считает, что ведущим фактором мотивации приема является «ориентация на ребенка» [7; 15; 18; 22; 26]. Акцент делается на предоставлении ему возможностей, прав и обязанностей: возможность участвовать в семейных делах, иметь друзей, быть частью семьи, испытывать чувство нужности, безопасности, иметь право голоса в принятии решений и т.д. [15].

Выделяют факторы, направленные на удовлетворение личностных потребностей замещающих родителей (ориентация на родителя). К ним можно отнести потребность в решении экзистенциальных проблем [9; 10; 18], установлении отношений привязанности [8; 27]; потребность в идентификации с обездоленным или несчастным ребенком из-за своего аналогичного детского опыта [20], в заполнении «пустого гнезда» [9; 10].

Религиозная мотивация в зарубежной литературе рассматривается как предиктор позитивных результатов при усыновлении [2; 5; 12]. В отечественных исследованиях данный тип мотивации выделяется, однако на связь между ним и успешностью замещающей семейной заботы не указывается [1; 12]. Описывается также и просоциальный тип мотивации, направленный на стремление принести пользу обществу через воспитание приемного ребенка [4].

В большинстве случаев зарубежные и отечественные исследователи обращают внимание на «многогранность», «полимотивационность» мотивов приема [12; 14; 25].

В зарубежной практике для изучения мотивации потенциальных приемных родителей используются опросы по разработанным анкетам: «Анкета принятия-непринятия родителей (PARQ)» [27]; Шкала Барнетта «Нравится детям» [14]; «Шкала убеждений усыновителей» [19]. Используется и процедура социального взаимодействия «Незнакомая ситуация», разработанная М. Эйнсворт [17]. В отечественной практике применяется тест-опросник «Мотивация выбора приемного ребенка» (В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина) [12]; «Опросник мотивации приема ребенка в семью» (В.Н. Ослон) [9; 10].

В целом проблематика мотивации приема ребенка-сироты в замещающую семью остается дискуссионной и требует надежного и валидного диагностического инструментария, позволяющего дать комплексную оценку на основании выделения ряда индикаторов.

Программа исследования

Цель исследования – провести проверку надежности и валидности методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» (В.Н. Ослон) в рамках разработки модели психодиагностического комплекса социально-психологического обследования потенциальных замещающих родителей, направленной на выявление их ресурсности для воспитания приемного ребенка. В рамках государственного задания в 2021 году были решены следующие задачи:

- 1) определение факторной структуры методики; оценка внутренней согласованности шкал;
- 2) оценка конвергентной валидности путем интеркорреляции и корреляции шкал методики с другими личностными характеристиками, выявляемыми с помощью

психодиагностического комплекса «Эффективный приемный родитель»;

3) определение выраженности типов мотивации в зависимости от стажа приемного родительства и супружеского статуса.

В выборку вошли 128 опытных приемных матерей, проходящих подготовку к роли консультанта замещающих семей. Возраст женщин, принявших участие в исследовании, варьировал от 36 до 61 г. (ср. 46,97±5,9). Средний стаж приемного родительства составил 9,39±4,2 г. Большинство матерей состояли в зарегистрированном браке (71,1%) и имели брачный стаж более 10 лет. 60,9% приемных матерей замещающее родительство считали профессиональной деятельностью в рамках постоянной трудовой занятости.

Первоначальный вариант методики «Мотивация приема» (В.Н. Ослон, 2013) основан на высказываниях потенциальных замещающих родителей о мотивах приема ребенка в семью. Их отбор проходил в течение 16 лет в 43 регионах Российской Федерации в рамках исследований автора, экспертных обсуждений психологов и потенциальных замещающих родителей. В варианте 2021 года были уточнены сами утверждения и шкала их оценки (1 – совершенно не согласен, 2 – частично не согласен, 3 – трудно сказать, согласен или не согласен, 4 – частично согласен, 5 – полностью согласен), что повлекло изменение содержательной наполняемости шкал и ключа методики.

Для проверки конвергентной валидности были использованы методики, вошедшие в основной психодиагностический комплекс: «Шкала Жизнеспособности семьи» [2]; «Опросник эмоционального интеллекта» [13]; Короткий опросник «Темной триады» [3]; «Большая пятерка» [6].

Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами декларации Хельсинки 1964 года. Респонденты были ознакомлены с целями и задачами опроса и дали информированное согласие на свое участие. Исследование осуществлялось в онлайн-формате по всем методикам одновременно, занимало не более 60 минут и было анонимным.

Проверка нормальности распределения анализируемых переменных осуществлялась с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Проверка факторной структуры – с помощью ЭФА (метод Главных компонент, вращение Варимакс). Для оценки внутренней согласованности шкал использовались коэффициенты альфа-Кронбаха. Интеркорреляции и корреляция шкал рассчитывались с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Двухфакторный дисперсионный анализ позволил получить оценку влияния сочетанного действия таких показателей, как супружеский стаж и опыт приемного родительства, на выраженность у информантов разных типов мотиваций.

Результаты и обсуждение

Проверка факторной структуры методики осуществлялась с помощью ЭФА (вращение Варимакс). Выделенные девять факторов объясняют 70,58% общей дисперсии: F1 – 18,55%, F2 – 9,34%, F3 – 7,73%, F4 – 7,22%, F5 – 6,25%, F6 – 6,22%, F7 – 5,77%, F8 – 5,66%, F9 – 3,84%. На основании этого были определены шкалы методики (табл. 1). Отталкиваясь от теоретических и практических соображений, была пересмотрена наполняемость шкал 3, 5 и 6. Так, пункт 12 «Мы всегда хотели иметь большую семью, но...» вошел одновременно в две шкалы: шкала 5 «Мотивация, направленная на самореализацию себя в детях»; шкала 6 «Мотивация, направленная на решение экзистенциальных проблем». Пункт 15 «У нас

дружная семья, мы любим детей и...» пополнил две шкалы: шкала 3 «Мотивация Альтруизма»; шкала 5 «Мотивация, направленная на самореализацию себя в детях». Оба пункта имеют достаточно высокие факторные нагрузки на оба фактора и хорошо вписываются в содержание обеих шкал (табл. 1). Коэффициенты альфа Кронбаха для всех шкал опросника варьируют от 0,703 до 0,937, что говорит о хорошей внутренней согласованности. Структура каждой субшкалы представлена в табл. 1.

Таблица 1

Содержательное наполнение шкал методики мотивации приема ребенка-сироты в семью

№	Пункты и шкалы	Факторные нагрузки
Шкала 1. Разрешение кризиса (семейного, личностного) – 9 пунктов, $\alpha=0,937$		
29	Мои отношения с ребенком (детьми) в последнее время что-то перестали складываться. Забота о приемном ребенке позволит ему (им) стать меньшим(-и) эгоистом (эгоистами), хоть немного повзрослеть	0,849
10	У меня довольно сложные отношения с мужем (женой). Приемный ребенок может вдохнуть в нашу жизнь новую любовь и надежду	0,846
35	Мне уже немало лет, но все еще живу с родителями. Я устал(-а) от их постоянного давления и критики. Приемный ребенок позволит мне создать собственную семью	0,830
28	Мне уже все постоянно говорят, что пора завести ребенка	0,830
34	Бывает, что я неважно себя чувствую. Приемный ребенок сможет помочь мне в такие моменты	0,752
18	У меня нет выбора. Я должен(а) это сделать	0,741
20	Нужна поддержка на старости лет	0,691
7	У нашего ребенка серьезное заболевание. Я очень беспокоюсь, что будет с ним, когда нас не станет. Я думаю, что приемный ребенок сможет потом позаботиться о нашем больном ребенке	0,658
11	У меня не получаются отношения с противоположным полом. Приемный ребенок станет моей семьей, и я не буду так одинок(-а)	0,440
Шкала 2. Замещение ребенка – 3 пункта, $\alpha=0,872$		
5	Нашего ребенка не стало. Но мы чувствуем большую потребность любить кого-нибудь и хотели бы помочь другому ребенку	0,760
9	Мы не можем иметь детей, а я не представляю себе жизнь без ребенка	0,709
6	Наш ребенок болен. Он не может делать то, что могут делать дети его возраста. Приемный ребенок мог бы стать его другом, партнером по общению	0,502
Шкала 3. Альтруизм – 5 пунктов, $\alpha=0,828$		
17	Любой ребенок независимо от его состояния здоровья, поведения, успехов в обучении для меня сам по себе большая ценность	0,519
21	Я хочу принять в семью сложного, много пережившего ребенка и сделать все необходимое, чтобы помочь ему	0,869
26	Я хочу принять в семью детей, от которых другие кандидаты отказываются. Хочу создать им все условия для полноценного развития	0,810
30	Я хочу принять в семью больного ребенка, инвалида. Столько сил и времени, которые я смогу ему отдать, он нигде не получит	0,305
15	У нас дружная семья, мы любим детей и сможем вырастить приемных детей	0,443

	духовно и нравственно здоровыми	
Шкала 4. Заполнение пустого гнезда – 3 пункта, $\alpha=0,838$		
8	Наш дом опустел после того, как дети стали жить отдельно. У нас есть условия и желание вырастить еще ребенка (детей)	0,616
33	Наш ребенок (дети) вырастет(-ют). Не за горами день, когда он (они) может (могут) нас покинуть. Не представляю себе жизнь без детей	0,603
4	Сейчас, когда у меня (моего(-ей) супруга(-и)) появилось свободное время, его можно было бы разделить с приемным ребенком	0,385
Шкала 5. Самореализация себя в детях – 5 пунктов, $\alpha=0,842$		
23	Главное для меня – дети, я считаю, что только в них человек может реализоваться, передать свой опыт, умения	0,807
14	В семье должны быть дети. Иначе что это за семья?	0,675
12	Мы всегда хотели иметь большую семью, но, к сожалению, не получилось. Приемные дети помогут нам стать такой семьей	0,355
31	Мне так хочется быть кому-нибудь нужной(-ым), отдать свою любовь и тепло	0,300
15	У нас дружная семья, мы любим детей и сможем вырастить приемных детей духовно и нравственно здоровыми	0,302
Шкала 6. Удовлетворение экзистенциальных потребностей – 4 пункта, $\alpha=0,823$		
19	Я тоже могу стать матерью (отцом), пусть и приемного ребенка	0,759
25	С ребенком жизнь моя приобретет новый смысл	0,733
22	Семья с ребенком вызывает уважение у окружающих	0,443
12	Мы всегда хотели иметь большую семью, но, к сожалению, не получилось. Приемные дети помогут нам стать такой семьей	0,405
Шкала 7. Удовлетворение материальных потребностей – 3 пункта, $\alpha=0,777$		
27	Надеюсь, что государство поможет обеспечить необходимые условия для содержания и воспитания детей	0,560
13	Мы считаем, что стать замещающей семьей – хороший способ как помочь обездоленным детям, так и обеспечить семью	0,431
32	У нас большое крепкое хозяйство. Приемные дети научатся работать, смогут потом себя обеспечить	0,302
Шкала 8. Решение демографических проблем – 3 пункта, $\alpha=0,847$		
3	Я бы хотел(а), чтобы у моего ребенка появился(ась) сестричка (братик) его возраста, чтобы они могли вместе играть	0,518
16	Мы никак не можем родить ребенка нужного нам пола	0,440
24	Я хочу усыновить мальчика, чтобы было кому продолжить нашу фамилию	0,373
Шкала 9. Религиозная мотивация – 2 пункта, $\alpha=0,703$		
2	Я дал(а) обет Богу, что воспитаю сироту	0,640
1	Я хочу принять ребенка в семью, так как это долг каждого человека, следующего Божьей воле	0,317

Критерий Колмогорова-Смирнова (табл. 2) показал отличные от нормального распределения по шкалам 1, 3, 6, 8 и 9. Однако средние значения по данным шкалам, кроме шкалы 1, практически не отличаются от медиан, что говорит о симметричности распределений (распределения всех шкал слабо отличаются от нормального, за исключением шкалы 1).

Таблица 2

Описательная статистика по шкалам методики мотивации приема ребенка-сироты в семью

Шкалы Типы мотивации	$M \pm SD$	Me	Асимметрия	Экцесс
			Значение \pm стандартная ошибка	
Шкала 1. «Разрешение кризиса (семейного, личного)»	12,9 \pm 6,3	11,0	3,5 \pm 0,21	14,4 \pm 0,43
Шкала 2. «Замещение ребенка»	7,9 \pm 3,3	8,0	0,07 \pm 0,21	-0,82 \pm 0,43
Шкала 3. «Альтруизм»	18,5 \pm 3,6	19,0	-0,67 \pm 0,21	-0,41 \pm 0,43
Шкала 4. «Заполнение пустого гнезда»	9,9 \pm 3,3	10,0	-0,25 \pm 0,21	-0,66 \pm 0,43
Шкала 5. «Самореализация себя в детях»	18,2 \pm 4,5	18,5	-0,49 \pm 0,21	-0,40 \pm 0,43
Шкала 6. «Решение экзистенциальных проблем»	12,6 \pm 3,8	13,0	-0,36 \pm 0,21	-0,66 \pm 0,43
Шкала 7. «Решение материальных проблем»	7,6 \pm 2,9	7,0	0,21 \pm 0,21	-0,48 \pm 0,43
Шкала 8. «Решение демографических проблем»	6,2 \pm 3,0	6,0	1,15 \pm 0,21	1,28 \pm 0,43
Шкала 9. Религиозный тип мотивации	3,7 \pm 1,9	3,0	0,98 \pm 0,21	0,19 \pm 0,43

Интеркорреляции шкал рассчитывались с помощью коэффициента корреляции Спирмена (табл. 3). Шкалы 1, 2, 5, 8 имеют наибольшее число положительных связей с другими шкалами. Шкала 1 «Тип мотивации, направленный на разрешение кризиса (семейного, личного)» имеет положительные связи с 8-ю шкалами из 9 (исключение – шкала 3). Шкала 8 «Тип мотивации, направленный на решение демографических проблем» – со шкалами 1, 2, 4, 5, 6, 7. Шкала 5 «Тип мотивации, направленный на самореализацию себя в детях» – со шкалами 4, 6, 7 и 8. Шкала 2 «Тип мотивации, направленный на замещение ребенка» – со шкалами 3, 4, 5, 6, и 8.

Фактически все шкалы методики имеют положительную связь с другими шкалами, что свидетельствует о его надежности и внутренней валидности.

Таблица 3

Взаимосвязи между шкалами методики мотивации приема ребенка-сироты в семью

Шкалы	Шкалы								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	0,42**								
3		0,25**							
4	0,28**	0,57**	0,33**						
5	0,31**	0,40**	0,50**	0,50**					
6	0,44**	0,37**		0,41*	0,52**				
7	0,43**			0,33**	0,27**	0,38**			
8	0,68**	0,429**		0,45**	0,33**	0,37**	0,27**		
9	0,33**					0,37**	0,40**	0,30**	

Примечание: статистически значимые коэффициенты корреляции при ** $p < 0,001$;
* $p < 0,05$.

Анализ связей шкал мотивации приема с личностными характеристиками позволил выделить ряд положительных связей шкалы 3 и шкалы 5 со шкалами опросников «Жизнеспособность семьи» и «Эмоциональный интеллект». Приемные матери с доминирующей мотивацией альтруизма способны к позитивному прогнозированию в решении семейных проблем, принятию негативных ситуаций, а также гибкому поведению в них. Им свойственна развитость всех характеристик эмоционального интеллекта, а также сознательность.

У приемных родителей с мотивацией «самореализация себя в детях» хорошо развиты все без исключения характеристики жизнеспособности семьи и отдельные показатели эмоционального интеллекта (межличностный эмоциональный интеллект).

Шкала 4 коррелирует со всеми характеристиками жизнеспособности семьи и сознательностью, а шкала 8 усиливает все параметры жизнеспособности семьи, кроме «принятия и гибкости». Данная шкала также взаимосвязана с уступчивостью – способностью выстраивать доброжелательные, гармоничные отношения с окружающими и сознательностью приемных матерей.

Шкала 7 положительно связана с макиавеллизмом, нарциссизмом и психопатией. Приемные родители, у которых доминирует мотивация, направленная исключительно на решение материальных проблем, отличаются манипулятивностью, стремлением быть в центре внимания, сниженной эмоциональной чувствительностью, что подтверждается отсутствием корреляций с жизнеспособностью семьи, эмоциональным интеллектом и характеристиками большой пятерки. По другим типам мотивации получены единичные связи (табл. 4).

Таблица 4

Корреляции шкал методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» с другими личностными и семейными конструктами

	Шкалы опросника Мотивации								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Шкала Жизнеспособности и семьи									
Семейная коммуникация и связность				0,243**	0,406**			0,288**	
Позитивный прогноз и решение проблем			0,219*	0,215*	0,330**			0,259**	
Принятие и гибкость			0,198*	0,268**	0,434**	0,184*			
Жизнеспособность семьи				0,206*	0,372**			0,236**	
Шкала Эмоционального интеллекта ЭмиН									
Понимание чужих эмоций			0,259**		0,248**				
Понимание своих эмоций			0,326**						
Межличностный ЭИ			0,211*		0,239**				
Внутриличностный ЭИ			0,236**						
Понимание эмоций			0,244**		0,227**				
Общий уровень ЭИ			0,254**		0,189*				
Темная триада									
Шкала макиавеллизма			0,230**		0,277**		0,218*		
Шкала нарциссизма		- 0,365**					0,322**		
Шкала психопатии		- 0,393**					0,199*		
Большая пятерка									
Уступчивость	0,377**							0,513**	
Сознательность	0,186*		0,230**	0,239**				0,204*	
Эмоциональная стабильность									
Открытость опыту								0,183*	0,208*

Примечание: статистически значимые коэффициенты корреляции при ** $p < 0,001$; * $p < 0,05$.

Полученные связи и их отсутствие можно объяснить разнообразием мотивации приема ребенка в семью. И чем разнообразнее мотивы у кандидатов в замещающие родители, тем больше у них ресурсов для преодоления сложностей воспитания приемного ребенка. А мотивы, не способствующие успеху, при сочетании с более конструктивными мотивами могут быть нейтрализованы [11] в рамках подготовки к приему. Рассмотрим выраженность мотивации в нашей выборке (см. рисунок).

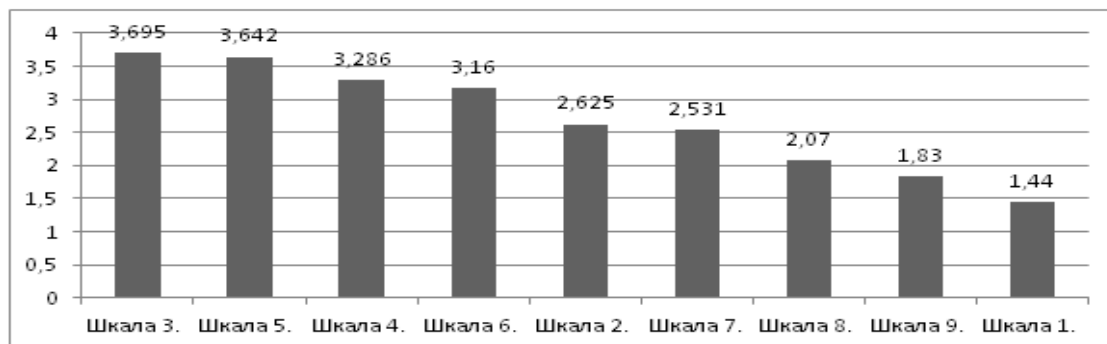


Рис. Иерархия шкал мотивации приемных матерей
(ср. знач. в зависимости от количества пунктов в каждой шкале)

В выборке успешных приемных матерей наблюдается доминирование таких типов мотивации, как «альтруизм» (шкала 3); «самореализации себя в детях» (шкала 5); «заполнение пустого гнезда» (шкала 4). Далее в порядке убывания: «решение экзистенциальных проблем» (шкала 6); «замещение ребенка» (шкала 2); «решение материальных проблем» (шкала 7); «решение демографических проблем» (шкала 8); «религиозная мотивация» (шкала 9) и на последнем месте – «Мотивация, направленная на разрешение кризиса (семейного, личностного)» (шкала 1). Тот факт, что тип мотивации «решение демографических проблем» (шкала 8) занял 7 место, отражает специфику мотивации именно успешных приемных матерей, а у усыновителей он нередко является ведущим. Типы мотиваций, занявшие первые три места, можно отнести к наиболее адекватным задачам воспитания приемного ребенка.

Для дальнейшего анализа был использован двухфакторный дисперсионный анализ. В качестве факторов выступили: супружеский статус и стаж приемного родительства. Результаты анализа и описательная статистика представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Выраженность мотивации в зависимости от стажа приемного родительства и
супружеского статуса**

Типы мотивации	M±SD для женщин в зависимости от стажа приемного родительства и супружеского статуса				Статистические эффекты df = 5		
	Группа (по стажу приемного родительства)				Стаж приемно го родитель ства	Супруже ский статус	Стаж* Супруж еский статус
	Супружеский статус 1 – нестабильный; 2 – стабильный	До 5 лет (N=26)	От 6 до 10 лет (N=57)	От 11 лет (N=45)			
Шкала 1. Мотивация, направленная на разрешение кризиса (семейного, личностного)	1 N=38	16,5±5,0	16,8±12,5	14,1±6,0	F=0,203 p=0,816	F=9,86 p=0,002	F=1,078 p=0,343
	2 N=90	11,4±2,8	11,6±5,6	12,6±3,8			
Шкала 2. Мотивация замещения ребенка	1 N=38	9,2±0,9	8,3±4,0	9,3±2,2	F=0,377 p=0,686	F=6,854 p=0,01	F=1,349 p=0,263
	2 N=90	6,1±3,7	7,9±3,0	7,6±3,7			
Шкала 3. Мотивация альтруизма	1 N=38	17,0±1,5	16,4±6,5	18,0±1,9	F=0,792 p=0,455	F=5,028 p=0,027	F=0,329 p=0,720
	2 N=90	18,3±3,5	19,0±3,6	19,4±4,1			
Шкала 4. Мотивация, направленная на заполнение пустого гнезда	1 N=38	12,5±1,6	8,1±4,0	9,0±3,1	F=1,195 p=0,146	F=0,001 p=0,973	F=5,420 p=0,006
	2 N=90	9,2±4,1	10,3±3,0	10,2±2,8			
Шкала 5. Мотивация самореализации себя в детях	1 N=38	21,0±2,6	16,1±5,2	18,3±2,7	F=1,305 p=0,275	F=0,148 p=0,701	F=3,777 p=0,026
	2 N=90	17,0±5,9	18,5±4,0	18,8±4,9			
Шкала 6. Мотивация решения экзистенциальных проблем	1 N=38	15,0±2,3	11,3±4,9	14,9±1,6	F=3,507 p=0,033	F=3,930 p=0,05	F=2,799 p=0,065
	2 N=90	12,1±3,9	12,1±3,4	12,5±4,3			
Шкала 7. Мотивация решения материальных проблем	1 N=38	8,0±1,3	7,1±4,2	9,6±1,1	F=3,447 p=0,035	F=1,800 p=0,182	F=1,931 p=0,149
	2 N=90	8,2±3,4	6,8±2,6	7,4±2,8			
Шкала 8. Мотивация решения демографических проблем	1 N=38	7,8±1,6	6,6±3,9	5,6±2,3	F=0,277 p=0,758	F=1,915 p=0,169	F=2,933 p=0,057
	2 N=90	4,7±1,9	6,5±3,7	6,4±2,2			
Шкала 9. Религиозная мотивация	1 N=38	4,5±2,7	4,0±2,9	3,6±1,5	F=1,044 p=0,355	F=1,124 p=0,291	F=3,091 p=0,049
	2 N=90	3,4±1,9	3,0±1,6	4,5±1,8			

Анализ показал, что от стажа приемного родительства зависят типы мотивации, направленные на удовлетворение материальных и экзистенциальных потребностей приемных родителей. От супружеского статуса – такие типы мотивации, как «разрешение кризиса (семейного, личностного)», «замещение ребенка» и «альтруизм». Приемными матерями с нестабильным супружеским статусом движет «мотивация, направленная на разрешение кризиса (семейного, личностного)», а женщинами со стабильным супружеским

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

статусом – «альтруизм». От супружеского статуса и от стажа приемного родительства одновременно зависят такие типы мотивации: «заполнение пустого гнезда»; «самореализация себя в детях»; «удовлетворение демографических потребностей» и «религиозная мотивация».

Заключение

Проведенный факторный анализ позволил уточнить структуру и содержание типов мотивации приема ребенка-сироты в замещающую семью. Результаты показали, что методика является валидным и надежным инструментом для выявления мотивации замещающих родителей. Показано влияние стажа приемного родительства и супружеского статуса на выраженность разных типов мотивации.

Выявлены типы мотивации («разрешение семейного и личностного кризиса»; «замещение ребенка»; «самореализация себя в детях»; «демографические проблемы»), имеющие значительное число связей как между собой, так и с другими типами мотивации. Также выделены типы мотивации приемных родителей, наиболее адекватные задачам воспитания детей-сирот в семье: «альтруизм»; «самореализация себя в детях»; «заполнение пустого гнезда». Выделены типы мотивации, усиливающие жизнеспособность семьи («заполнение пустого гнезда», «решение демографических проблем», «альтруизм», «самореализация себя в детях»), а также усиливающие показатели эмоционального интеллекта («альтруизм», «самореализация себя в детях»). Тип мотивации, направленный на решение материальных проблем, имеет положительную связь со всеми показателями «темной триады», что требует дополнительных исследований в данном направлении.

Ограничениями данного исследования являются недостаточный объем выборки приемных матерей и отсутствие в выборке приемных отцов. Данные ограничения одновременно становятся перспективами дальнейших исследований, которые позволят расширить и уточнить специфику мотивации приема ребенка-сироты в семье.

Доказанные валидность и надежность методики позволяют использовать ее в дальнейшем для выявления мотивации воспитания ребенка-сироты в семье как у потенциальных, так и реальных замещающих родителей. Это даст возможность сделать правильный прогноз ресурсности кандидата в замещающие родители, актуализировать и мобилизовать типы мотивации, наиболее адекватные задачам воспитания ребенка-сироты, нейтрализовать или откорректировать недостаточно адекватные.

Литература

1. Асламазова Л.А. Ценностно-мотивационные характеристики замещающих родителей, принявших на воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Том 6. № 3А. С. 101–111.
2. Гусарова Е.С., Одинцова М.А., Сорокова М.Г. Шкала оценки жизнеспособности семьи: адаптация на российской выборке [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2021. Том 14. № 77. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n77/1872-gusarova77.html> (дата обращения: 19.10.2021).

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

3. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Том 8. № 43. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.10.2021).
4. Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С. Методические рекомендации для специалистов службы по подбору, подготовке и сопровождению замещающих семей. Тренинг подготовки замещающих семей. М.: АНО Центр «Про-мама», 2013. 464 с.
5. Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С. Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 4. С. 46–53.
6. Князев Г.Г., Митрофанова Л.Г., Бочаров А.В. Валидизация русскоязычной версии опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов Большой пятерки» // Психологический журнал. 2010. Том 31. № 5. С. 100–110.
7. Котова Т.Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2011. 27 с.
8. Куфтяк Е.В., Тихонова И.В. Замещающий родитель от кандидата к профессионалу. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 103 с.
9. Макеева Н.Ю., Антоновский А.В. Исследование системы жизненных смыслов и мотивации приема ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2019. Том 3. № 48. С. 93–99.
10. Ослон В.Н. Опросник по мотивации приема [Электронный ресурс] // Школа приемных родителей ГБОУ «Краевой психологический центр». Ставрополь. 2021. URL: <http://www.psycentre26.ru/docs/SchoolAP/OprosnikNaMotivaciUOslon.pdf> (дата обращения: 19.10.2021).
11. Паламарчук Е.М. Мотивация принятия ребенка в семью как фактор успешности замещающего родительства // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2016. № 2(12). С. 31–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-prinyatiya-rebenka-v-semyu-kak-faktor-uspeshnosti-zameschayuschego-roditelstva> (дата обращения: 25.08.2021).
12. Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2011. № 1. С. 132–137. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-prinyatiya-priemnogo-rebenka-v-zameschayuschuyu-semyu> (дата обращения: 27.08.2021).
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие, издание 2-е, дополненное и переработанное. М.: Изд-во Института психотерапии и клинической психологии. 2018. 720 с.
14. Швецова М.Н. Родительская мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью // Казанская наука. 2013. № 7. С. 274–278.
15. Barnett M.A., Sinisi K.S. The Initial Validation of a Liking of Children Scale [Electronic resource] // Journal of Personality Assessment. 1990. № 55(1-2). P. 161–167. DOI:10.1080/00223891.1990.9674055
16. Buchbinder E., Yagen H. Hosting Families of Children Living in Residential Care // Residential Treatment for Children & Youth. 2021. DOI:10.1080/0886571X.2021.1936343
17. Cole S.A. Foster Caregiver Motivation and Infant Attachment: How do Reasons for Fostering

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

Affect Relationships? // *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2005. Vol. 22. № 5–6. P. 441–458. DOI:10.1007/S10560-005-0021-X

18. Gibbons J.L., Brown C.M. Modeling Adoption Attitudes: Recalled Maternal Warmth, Affection for Children, and Parenting Motivation // *Adoption Quarterly*. 2012. Vol. 15. № 2. P. 140–156. DOI:10.1080/10926755.2012.681597

19. Gibbons J.L., Rufener C.A., Wilson S.L. Sex differences in adoption attitudes // *Quarterly Adoption*. 2006. Vol. 9. № 2-3. P. 105–119. DOI:10.1300/J145v09n02_0631

20. Helder E.J., Gunnoe M.L., Timmermans H. Religious Motivation for Adoption as a Predictor of Foster Family Structure, Parent Discipline, and Outcomes // *Adoption Quarterly*. 2020. Vol. 23. № 3. P. 163–186. DOI:10.1080/10926755.2020.1790451

21. Hoksbergen R.A.C. Changes in Motivation for Adoption, Value Orientations and Behavior in Three Generations of Adoptive Parents // *Adoption Quarterly*. 2008. Vol. 2. № 2. P. 37–55. DOI:10.1300/J145v02n02_03

22. Holen F.V., Geys L., West D., Gypen L., Vanderfaeillie J. Characteristics of successful foster families according to Flemish foster care workers // *Children and Youth Services Review*. 2019. Vol. 107. DOI:10.1016/j.chilyouth.2019.104519

23. Kirk H.D. Shared fate. A theory of adoption and mental health. New York: Free Press, 1964. P. 192.

24. Lambert M.C., Trout A.L., Huscroft-D'Angelo J., Hurley K.D. Psychometrics of family empowerment scale scores for caregivers of youth transitions from therapeutic residential care // *Journal of Public Child Welfare*. 2021. Vol. 15. № 4. P. 433–448. DOI:10.1080/15548732.2020.1746478

25. Malm K., Welty K. Exploring Motivations to Adopt // *Adoption Quarterly*. 2010. Vol. 13. № 3–4. P. 185–208. DOI:10.1080/10926755.2010.524872

26. Randle M. Through the Eyes of Former Foster Children: Success in Placement and Characteristics of Good Foster Care // *Social Work in Action*. 2013. Vol. 25. № 1. P. 3–19. DOI:10.1080/09503153.2013.775236

27. Rohner R.P., Sumbleen A. The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) // *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Chapter: Encyclopedia of Personality and Individual Differences / Editors: V. Zeigler-Hill, T. Shackelford. New York: Publisher Springer, 2016. P. 1–3. DOI:10.1007/978-3-319-28099-8_56

28. Wang J., Natsuaki M.N., Neiderhiser J.M., Shaw D.S., Ganiban J.M., Reiss D., Leve L.D. Fertility Problems and Parenting Daily Hassles in Childhood: A 7-Year Longitudinal Study of Adoptive Parents // *Adoption Quarterly*. 2021. Vol. 24. № 3. P. 177–206. DOI:10.1080/10926755.2020.1837315

References

1. Aslamazova L.A. Tsennostno-motivatsionnye kharakteristiki zameshchayushchikh roditelei, prinyavshikh na vospitanie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Value-motivational characteristics of substitute parents who have adopted children with disabilities for upbringing]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 2017. Vol. 6, no. 3A, pp. 101–111. (In Russ.).

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

2. Gusarova E.S., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Shkala otsenki zhiznesposobnosti sem'i: adaptatsiya na rossiiskoi vyborke [Family viability assessment scale: adaptation on the Russian sample] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie Issledovaniya* [Psychological Studies], 2021. Vol. 14, no. 77, p. 4. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n77/1872-gusarova77.html> (Accessed 19.10.2021). (In Russ.).
3. Egorova M.S., Sitnikova M.A., Parshikova O.V. Adaptatsiya Korotkogo oprosnika Temnoi triady [Adaptation of the Short questionnaire of the Dark Triad] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie Issledovaniya* [Psychological Studies], 2015. Vol. 8, no. 43, p. 1. Available at: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 19.10.2021). (In Russ.).
4. Zhuikova E.B., Pechnikova L.S. Metodicheskie rekomendatsii dlya spetsialistov sluzhby po podboru, podgotovke i soprovozhdeniyu zameshchayushchikh semei. Trening podgotovki zameshchayushchikh semei [Methodological recommendations for specialists of the service for the selection, training and support of substitute families]. Moscow: ANO Center «Pro-mama», 2013. 464 p. (In Russ.).
5. Zhuikova E.B., Pechnikova L.S. Psikhologicheskaya kharakteristika motivatsii k vospitaniyu priemnogo rebenka v sem'e [Psychological Characteristics of Motivation for Foster Family Care] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 46–53.
6. Knyazev G.G., Mitrofanova L.G., Bocharov A.V. Validizatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika L. Goldberga «Markery faktorov Bol'shoi pyaterki» [Validation of the Russian version of the L. Goldberg questionnaire "Markers of the Big Five factors"]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2010. Vol. 31, no. 5, pp. 100–110. (In Russ.).
7. Kotova T.E. Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye kharakteristiki gotovnosti k zameshchayushchemu rodite'stvu: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. [Socio-psychological and personal characteristics of readiness for substitute parenting: abstract. dis. ... PhD of Psychological Sciences]. Yaroslavl, 2011. 27 p. (In Russ.).
8. Kuftyak E.V., Tikhonova I.V. Zameshchayushchii roditel' ot kandidata k professional [Substitute parent from candidate to professional]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. 103 p. (In Russ.).
9. Makeeva N.Yu., Antonovskii A.V. Issledovanie sistemy zhiznennykh smyslov i motivatsii priema rebenka v sem'yu u kandidatov v zameshchayushchie roditeli [Study of the system of life meanings and motivation for the admission of a child into the family of candidates for substitute parents]. *Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [TvSU Bulletin. Series "Pedagogy and Psychology"], 2019. Issue 3(48), pp. 93–99. (In Russ.).
10. Oslon V.N. Oprosnik po motivatsii priema [Questionnaire on admission motivation] [Elektronnyi resurs]. Shkola priemnykh roditelei GBOU «Kraevoi psikhologicheskii tsentr» [School of foster parents GBOU "Regional psychological Center"]. Stavropol, 2021. Available at: <http://www.psycentre26.ru/docs/SchoolAP/OprosnikNaMotivaciuOslon.pdf> (Accessed 19.10.2021). (In Russ.).
11. Palamarchuk E.M. Motivatsiya prinyatiya rebenka v sem'yu kak faktor uspeshnosti zameshchayushchego roditel'stva [Motivation for the adoption of a child into a family as a factor of success of substitute parenthood]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review* [Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review], 2016, no. 2(12), pp. 31–37. Available at:

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

<https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-prinyatiya-rebenka-v-semyu-kak-faktor-uspeshnosti-zameschayuschego-roditelstva> (Accessed 25.08.2021). (In Russ.).

12. Palieva N.A., Savchenko V.V., Solomatina G.N. Motivatsiya prinyatiya priemnogo rebenka v zameshchayushchuyu sem'yu [Motivation for the adoption of an adopted child in a substitute family]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana) [Society. Environment. Development (Terra Humana)]*, 2011, no. 1, pp. 132–137. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-prinyatiya-priemnogo-rebenka-v-zameschayushchuyu-semyu> (Accessed 27.08.2021). (In Russ.).

13. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp: uchebnoe posobie, izdanie 2-e dopolnennoe i pererabotannoe [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups: training manual, 2nd edition revised and supplemented]. Moscow: Publ. Instituta Psikhoterapii i Klinicheskoi Psikhologii, 2018. 720 p. (In Russ.).

14. Shvetsova M.N. Roditel'skaya motivatsiya priema rebenka-siroty v zameshchayushchuyu sem'yu [Parental motivation for the reception of an orphan child in a substitute family]. *Kazanskaya nauka [Kazan Science]*, 2013, no. 7, pp. 274–278. (In Russ.).

15. Barnett M.A., Sinisi K.S. The Initial Validation of a Liking of Children Scale [Electronic resource]. *Journal of Personality Assessment*, 1990, no. 55(1–2), pp. 161–167. DOI:10.1080/00223891.1990.9674055

16. Buchbinder E., Yagen H. Hosting Families of Children Living in Residential Care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 2021. DOI:10.1080/0886571X.2021.1936343

17. Cole S.A. Foster Caregiver Motivation and Infant Attachment: How do Reasons for Fostering Affect Relationships? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 2005. Vol. 22, no. 5–6, pp. 441–458. DOI:10.1007/S10560-005-0021-X

18. Gibbons J.L., Brown C.M. Modeling Adoption Attitudes: Recalled Maternal Warmth, Affection for Children, and Parenting Motivation. *Adoption Quarterly*, 2012. Vol. 15, no. 2, pp. 140–156. DOI:10.1080/10926755.2012.681597

19. Gibbons J.L., Rufener C.A., Wilson S.L. Sex differences in adoption attitudes. *Quarterly Adoption*, 2006. Vol. 9, no. 2–3, pp. 105–119. DOI:10.1300/J145v09n02_0631

20. Helder E.J., Gunnoe M.L., Timmermans H. Religious Motivation for Adoption as a Predictor of Foster Family Structure, Parent Discipline, and Outcomes. *Adoption Quarterly*, 2020. Vol. 23, no. 3, pp. 163–186. DOI:10.1080/10926755.2020.1790451

21. Hoksbergen R.A.C. Changes in Motivation for Adoption, Value Orientations and Behavior in Three Generations of Adoptive Parents. *Adoption Quarterly*, 2008. Vol. 2, no. 2, pp. 37–55. DOI:10.1300/J145v02n02_03

22. Holen F.V., Geys L., West D., Gypen L., Vanderfaeillie J. Characteristics of successful foster families according to Flemish foster care workers. *Children and Youth Services Review*, 2019. Vol. 107. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104519

23. Kirk H.D. Shared fate. A theory of adoption and mental health. New York: Free Press, 1964. P. 192.

24. Lambert M.C., Trout A.L., Huscroft-D'Angelo J., Hurley K.D. Psychometrics of family empowerment scale scores for caregivers of youth transitions from therapeutic residential care. *Journal of Public Child Welfare*, 2021. Vol. 15, no. 4, pp. 433–448. DOI:10.1080/15548732.2020.1746478

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

25. Malm K., Welty K. Exploring Motivations to Adopt. *Adoption Quarterly*, 2010. Vol. 13, no. 3–4, pp. 185–208. DOI:10.1080/10926755.2010.524872
26. Randle M. Through the Eyes of Former Foster Children: Success in Placement and Characteristics of Good Foster Care. *Social Work in Action*, 2013. Vol. 25, no. 1, pp. 3–19. DOI:10.1080/09503153.2013.775236
27. Rohner R.P., Sumbleen A. The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Chapter, Encyclopedia of Personality and Individual Differences, editors V. Zeigler-Hill, T. Shackelford, New York, *Publisher Springer*, 2016, pp. 1–3. DOI:10.1007/978-3-319-28099-8_56
28. Wang J., Natsuaki M.N., Neiderhiser J.M., Shaw D.S., Ganiban J.M., Reiss D., Leve L.D. Fertility Problems and Parenting Daily Hassles in Childhood: A 7-Year Longitudinal Study of Adoptive Parents. *Adoption Quarterly*, 2021. Vol. 24, no. 3, pp. 177–206. DOI:10.1080/10926755.2020.1837315

Информация об авторах

Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, 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

Одинцова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, 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

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

Information about the authors

Veronika N. Oslon, PhD in Psychology, Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovoya, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Maria A. Odintsova, PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Galina V. Semya, Dr. habil. (Psychology), Professor, Department of Psychology of Education,

*Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В.,
Колесникова У.В.*
Структура методики «Мотивация приема
ребенка-сироты в замещающую семью»
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 3–21.

*Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V.,
Kolesnikova U.V.*
The Structure of the Methodology "Motivation for the
Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 3–21.

Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovoya, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Uliana V. Kolesnikova, Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: kolesnikovauv@mgppu.ru

Получена 02.11.2021
Принята в печать 05.12.2021

Received 02.11.2021
Accepted 05.12.2021

Аксиологический и методологический анализ народных игр

Теплова А.Б.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Чернушевич В.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Игра определяется как особая форма свободной активности по правилам, которая в отличие от деятельности не производит отчуждаемого продукта. Рассматривается социально-психологический механизм воздействия условий игры на участников. Концептуальный анализ игры с точки зрения ключевого, смыслообразующего переживания в игре (счастья-радости) показывает, что это переживание обусловлено особенностями отношений участников: внутренним самоограничением (совестью) и бесконфликтностью общения (наличием сочувствия, сопереживания, сорадования, содействия). Этими факторами объясняются коррекционно-профилактические ресурсы игровой практики в работе специалистов с девиантным поведением детей и подростков (с безответственностью, агрессией, нарушением социальных норм). Игровая практика моделирует благоприятные социальные условия развития. Смысловое определение переживания счастья-радости сделано с опорой на содержательное понимание счастья детей специалистами по работе с детьми как своей профессиональной целевой установки. Определены и показаны на примерах народных игр фазы становления игры: выполнение правил, игра для себя, игра для Другого.

Ключевые слова: народная игра, счастье-радость, счастье-удовольствие, аксиология и методология игры, девиантное поведение, ценности воспитания, коррекционно-профилактическая работа, переживание.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке проекта Федерации психологов образования России и ФГБОУ ВО МГППУ «Экосистема детства: создание системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», реализуемого в 2020-2021 годах за счет средств гранта Департамента труда и социальной защиты г. Москвы. Теплова А.Б. проводит исследование в рамках государственного задания ФГБНУ «ИИДСВ РАО» № 073-00015-21-01.

Благодарности. Авторы благодарны специалистам и руководителям Центров содействия семейному воспитанию (ЦССВ): «им. Ю.В. Никулина», «№ 1», «Каховские ромашки», а также студентам-волонтерам факультета «Юридическая психология» МГППУ, которые сопровождали игровую практику. Благодаря им всем эта работа стала возможной.

Теплова А.Б., Чернушевич В.А.
Аксиологический и методологический анализ
народных игр
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 22–38.

Teplova A.B., Chernushevich V.A.
Axiological and Methodological Analysis of Folk Games
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 22–38.

Для цитаты: Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Аксиологический и методологический анализ народных игр [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 22–38. DOI:10.17759/psyedu.2021130402

Axiological and Methodological Analysis of Folk Games

Anna B. Teplova

Institute for the Study of Childhood, Family and Parenting Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Vladimir A. Chernushevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Play is defined as a special form of free activity according to the rules, that, unlike work, does not produce an alienable product. The socio-psychological mechanism of the influence of the conditions of the game on the participants is considered. Conceptual analysis of the game from the point of view of the key, meaning-forming experience in the game – happiness-joy, shows that this experience is due to the peculiarities of the relations of the participants: internal self-restraint (conscience) and conflict-free communication (the presence of sympathy, empathy, sympathy, assistance). These factors explain the corrective and preventive resources of play practice in the work of specialists with deviant behavior in children and adolescents (irresponsibility, aggression, violation of social norms...). Game practice simulates favorable social conditions for development. The semantic definition of the experience of happiness-joy is made based on a meaningful understanding of children's happiness by specialists in working with children as their professional target setting. The phases of the formation of the game are defined and shown using examples of folk games: formal adoption of the rules, individual self-realization within the framework of the rules, individual self-realization within the framework of the rules and the value of the gaming community.

Keywords: folk game, happiness-joy, happiness-pleasure, axiology and methodology of play, deviant behavior, values of upbringing, corrective and preventive work, experiencing.

Funding. The study was carried out with the support of the project of the Federation of Educational Psychologists of Russia and the Moscow State Pedagogical University "Ecosystem of Childhood: creating a system model for the prevention of social risks in organizations for orphans and children left without parental care", implemented in 2020-21 under a grant from the Department of Labor and Social Protection of Moscow.

Acknowledgements. The authors are grateful to the specialists and heads of the Centers for Promoting Family Education: "named after Yu.V. Nikulin", "No. 1", "Kakhovsky Daisies", as well as to the volunteer students of the Legal Psychology Faculty of the Moscow State Psychological and Pedagogical University who accompanied the game practice. Thanks to all of them, this work became possible.

For citation: Teplova A.B., Chernushevich V.A. Axiological and Methodological Analysis of Folk Games. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 22–38. DOI:10.17759/psyedu.2021130402 (In Russ.).

Введение

Многолетнее использование игровой фольклорной практики в коррекционно-профилактической работе с отклоняющимся поведением показало ее ресурсность [18; 22; 23]. Наблюдаемые эффекты подтвердились экспериментальным исследованием [17; 19]. Развивающий характер игры раскрывают разные исследователи, называя игры «формой организации жизнедеятельности» [6], отмечая роль подвижных игр в оптимизации двигательной и умственной активности детей дошкольного возраста в семейной педагогике [10]. Многие исследователи игр с правилами, к которым относится и фольклорная игра, отмечают их эффективность [4; 8; 11; 15; 16].

Настоящая разработка игровой тематики проводится в контексте коррекционно-профилактического использования игры и включена в инновационный проект по интеграции игровой практики в коррекционно-профилактическую работу специалистов системы образования и социальной защиты (Центров содействия семейному воспитанию (ЦССВ)). Здесь мы предлагаем ссылки на ранее опубликованные результаты работы (проект «Сила народной игры» [19]) и предлагаем ознакомиться с результатами работы текущего года (проект «Экосистема детства...»).

Целью работы является раскрытие для специалистов по коррекционно-профилактической работе с девиантным поведением детей механизма воздействия игры на участников с точки зрения ее аксиологических оснований.

На этапе распространения игровой практики, разработанной и экспериментально апробированной как коррекционно-профилактический ресурс, основной проблемой оказалась неготовность специалистов перенять этот способ работы с детьми, как технологическая, так и мотивационная. В частности из-за того, что игровая практика воспринимается не как профессиональный метод работы, а всего лишь как естественная форма проведения досуга.

Перед нами встала задача совместно со специалистами проработать их целевые установки на работу с отклоняющимся поведением детей и соотнести их с возможностями игровой практики. Совместные обсуждения с помощью метода кругов сообщества [5, с. 191], поэтапного ранжирования содержания целевых установок привели к пониманию того, что, прежде всего, специалисты хотят видеть своих детей **счастливыми**. При этом велся поиск смыслового ядра, или, по выражению Ф.Е. Василюка, смыслового стержня [2, с. 27] переживания счастья-радости.

В исследованиях смысла переживания счастья выделяется два основных его вида: счастье-удовольствие (гедонизм) и счастье-радость (эвдемонизм) [7; 14]. При оценке того

смысла (семантический анализ), который специалисты вкладывают в свое понимание счастья, выяснилось, что это – счастье-радость.

Чтобы совместно убедиться в том, что такая по смыслу целевая установка непосредственно реализуется в фольклорной игре, всем участникам в играх достаточно было ответить на вопрос о преобладающих эмоциональных состояниях детей-участников игр. И наблюдения специалистов, и наше исследование эмоциональных состояний в игре [23, с. 30] дали однозначный ответ – счастье-радость. Об этом же говорят наблюдения исследователей фольклора [3; 8]. Однако не всегда и не для всех участников это верно. Дальнейшая аналитическая разработка динамики процессов в игре и состояния игроков позволила выявить условия появления и определить фазы становления этого значимого с точки зрения профессиональной целевой установки переживания и одновременно показать, как при этом решаются коррекционно-профилактические задачи.

Концептуальный анализ игры как источника счастья-радости

Схема анализа игры по ее фазам строилась как теоретическое обобщение игрового опыта на материале включенного наблюдения за ситуациями, часто разворачивающимися в игре.

Таким образом определение инструмента, концептуальной схемы анализа игровой практики дало возможность понять вместе со специалистами, как в процессе вхождения в игру и в самой игре реализуется основная профессиональная целевая установка и снимаются основные проблемы поведения детей (ранее нами наблюдавшиеся эффекты игровой практики).

Рассмотрим фазы становления игры на нескольких примерах в рамках концептуальных представлений о смысле происходящего в игре.

Фазы становления игры

Вхождение в игру

Начальная, самая важная фаза, от успешности которой зависит, состоится игра или нет. Именно здесь реализуется добровольность и коллективность участия в игре, участниками принимается решение об участии в игре здесь и теперь в данном составе и в определенности игрового репертуара. На этой фазе дети должны (именно добровольно должны, чтобы игра состоялась) увидеть и принять друг друга в компанию, настолько, чтобы можно было начать игру. При этом фиксированные в игровой культуре правила той или иной игры являются основанием согласования. Можно потерпеть не очень симпатичного или незнакомого участника только на ТОМ ОСНОВАНИИ, что он тоже принимает правила этой игры. Добровольность принятия правил обязательное условие, т.к. только при этом участник принимает на себя ответственность за их соблюдение и за условное (вначале только в рамках правил) принятие других участников. Свободное принятие ответственности делает совесть участника основанием соблюдения правил. Поэтому в игре нет судей.

Добровольное принятие правил участниками обеспечивает и второе условие переживания радости в игре, вершиной которого является ощущение счастья, мирное, доброжелательное отношение к другим, опосредованное поначалу правилами. Игра начинается с взаимодействия, содействия по правилам. Свобода выбора (заметим, что

свобода, особенно в подростковом возрасте, является особо значимой ценностью) из потенциальной (могу играть, а могу не играть) становится реализованной в активном взаимодействии (хочу, могу и играю). Но это еще не игра, в действиях строго по правилам утрачивается индивидуальность участника. Игра становится похожей на упражнение [11, с. 11] по выполнению правил, где каждое отступление от них трактуется как неудача участника, требующая исправления.

Первая фаза. Игра идет, есть опытные ведущие, и дети, которые увидели игру впервые, почувствовали, что игра соответствует их возрастным интересам, просят в нее войти, по умолчанию принимая как-то понятые ими правила. Насколько они поняли правила, участникам становится видно по их поведению. Неопытный в игре ребенок, но принявший на себя ответственность за соблюдение правил, старается копировать внешне представленную форму действий в игре, подражать остальным игрокам. Ребенок старается все делать правильно, как на учебных занятиях. Это первая фаза вхождения в игру (выполнение правил).

Вторая фаза – принятие игровой ситуации как отвечающей индивидуальной потребности ребенка, особенно тех ситуаций в игре, где эта потребность непосредственно реализуется (прятаться, догонять, убежать...). Ребенок действует не потому, что надо, а потому, что ему это нравится и он готов добиваться реализации своего интереса, проявляя волевые усилия и обращая внимание на других только постольку, поскольку они ему нужны, вполне эгоистично. Игровой азарт, с одной стороны, а с другой стороны, память об общих правилах какое-то время остаются в равновесии, но эта фаза завершается ощущением и пониманием ребенком того, что игра – это свободная активность, где все доброжелательно и много свободы для самопроявления. На этом вторая фаза вхождения в игру завершается (игра для себя). Ребенок готов испытать игровые правила и благожелательное отношение к себе на прочность (так здесь реализуется «вызов» в игре, отмеченный исследователями игры [24]).

Между второй и третьей фазой игры происходит **игровой кризис**. Он заканчивается либо удалением ребенка из игры, если его настойчивое желание проявить свою индивидуальность и реализовать свободу действия в игре превышает допустимое и начинает разрушать игру, либо возвратом на вторую фазу, но уже с пониманием, что кроме правил, которые нарушать нельзя даже при большом желании, на площадке есть и другие участники, свободно соблюдающие правила и ожидающие от него того же, ожидающие такого же уважения не только к правилам, но и к участникам, которые их поддерживают. И здесь важно именно желание участников сохранить ребенка в игре, сделать все возможное, чтобы он обратил внимание на границы взаимодействия (на правила, большая часть которых неписаная). Это достигается обращением внимания на то, КАК надо выполнять, как другие выполняют то, что оказалось неверно понято или проигнорировано в силу индивидуальных склонностей к другому своему поведению в данной игровой ситуации. Ограничение индивидуальных интересов в игре делает ее менее привлекательной, и ребенок может выйти из игры, так и не освоив ее. Например, в игре «Коршун» коршун ловит одного игрока и приводит его в свое гнездо, превращая в коршуна. А дети, стремясь как можно больше поймать, не делают того, что предусмотрено правилами, а селят всех подряд, не удерживая и не приводя к себе в гнездо. Игра, продолжающаяся 7 конов, может в этом случае закончиться за два кона и становится

малоинтересной участникам. Или дети, разогнавшись в погоне за добычей, забывают о ней и просто начинают бегать, вовлекая в такую бурную активность других любителей просто побегать. Унять их бывает трудно (волевые качества могут быть высокие в самореализации, а произвольности, чтобы осмысленно включиться в социальную ситуацию, недостаточно) [13]. Дети реализуют не идею «вместе», как должно быть в игре, а «заодно». Находят нарушителей-единомышленников. На этом игра может прекратиться, не состояться, если многие ее участники оказались не готовы принять правила совместной активности. В естественной обстановке двора такое маловероятно, и если случается, то дети просто меняют игру на ту, которая больше подходит к сегодняшнему настроению их компании. Однако мы моделируем ситуацию включения в игру новичка, который попробовал претендовать на свою игру, но, будучи предупрежден, вернулся на фазу строгого выполнения правил с более внимательным наблюдением за тем, как эти правила выполняют другие, т.е. увидел других, индивидуально выполняющих правила, находящих возможность и правила выполнить, и свою индивидуальность реализовать (пошалить в рамках допустимого). После кризиса освоение игры может перейти в следующую фазу.

Третья фаза. Ребенок начинает видеть других участников и играть с ними, с их индивидуальностью, правила уходят на второй план как условия взаимодействия, а не как обязательное требование в игре. Именно на этой фазе происходит взаимоприятие участников, учет их конкретного поведения в игре, проявление сочувствия, сопереживания, понимание того, как они обыгрывают правила, ухитряются шалить в игре, не разрушая ее основу. Собственно, эта фаза и является игрой, наполненной переживанием счастья-радости. На этой фазе дети начинают очень тонко чувствовать ситуацию и ее участников.

Для примера можно взять игру «На камешке». Внутри хоровода сидит ребенок под платочком, поется песенка, в которой задаются правила этой игры:

Сижу, сижу на камушке,
Сижу на горячем,
А кто ж меня верно любит,
А кто ж меня сменит.
Меня сменит, переменит,
Еще приголубит.

Когда песенка кончается, каждый из круга может выйти и приголубить, погладить по головке водящего и первым получить от него платочек. Первая фаза вхождения в эту игру начинается с игры наперегонки, чтобы первым успеть положить в азарте шлепком свою ладошку на голову сидящего и получить платочек. Дети действуют, не обращая внимания на то, как голубят опытные игроки. Приняв правила, невольно нарушают их неписаную часть. Это не может нравиться ни тому, кто под платочком, ни тому, кто знает игру. Игру останавливают и детям показывают, что такое ГОЛУБИТЬ. Увы, они этого слова часто не знают. Подключение воображения помогает увидеть пгичку голубя, которого можно осторожно погладить по головке, и так поправить свои действия в игре. Однако нерегламентированные правилами перегонки остаются столь стремительными, что трудно определить, кто первый. Создается конфликтная ситуация, которой не должно быть в этой игре. Дети играют, стараются формально соблюдать правила, но каждый действует сам по себе, движимый только своим собственным желанием, и чувствует препятствие для его реализации со стороны конкурентов (**это еще вторая фаза игры**). Здесь подходящие

условия для проявления агрессии. Для сохранения игры организаторами принимается решение об изменении правил игры, чтобы предотвратить столкновения. Для определения водящего можно использовать считалку, а можно, как в «Караване», предоставить водящему право выбора следующего водящего. Понятно, что дети не готовы в этой игре перейти на следующую фазу ее принятия в базовом варианте (поскольку у них мало игрового опыта).

После упрощения игры толкотня прекращается, все начинают понимать, что индивидуальная скорость в игре не имеет значения (каждый успеет), и начинают обращать внимание на то, **кто и как** голубит, особенно это чувствует водящий под платочком. Выбор же следующего делает приголубленный водящий ребенок по своему усмотрению. И здесь, как и во всех играх с выбором, возникает ситуация необходимого и свободного учета индивидуальных отношений участников. Если уровень индивидуализма здесь превышает допустимый для группы (выбирают друг друга или одних и тех же), то группа либо прекращает эту игру, либо вводит новое правило «не быть водящим больше одного раза, пока все не побывают». Или устанавливается очередность. Игра становится менее интересной, но переходит в фазу учета интереса отдельных участников, пусть формального, но учета. Все становятся замеченными в игре.

Накопленный детьми игровой опыт в игре «На камушке» позволяет вернуться к исходным правилам и исчерпать ресурсы игры, заложенные культурой в базовом варианте игры. Если дети сдружились в игре, уже оценили ту радость от реализации индивидуальной потребности, которую ОНИ приносят в игре друг другу, ситуация с «приголубить» разворачивается совсем по-другому, как и предусмотрено игрой. В первом коне вообще может никто не выйти, чтобы стать первым и перенять платочек! Что это значит? Ведь желающих побывать водящим не уменьшилось! Дети уступают друг другу! Они перестают думать о себе в первую очередь. Наступает пауза в игре, и игра может разрушиться. В этой ситуации кто-то все-таки выходит первым, спасая положение. За ним следуют, не толпясь, все остальные, чтобы приголубить ребенка, сидящего под платочком. И делают это с нежностью, а не для того, чтобы попасть под платочек, как вначале. И в каждом коне происходит эта тонкая балансировка между своим желанием попасть в центр и желанием уступить, чтобы попал кто-то другой. Между желанием уступить и пониманием того, что игра может остановиться, если выбор не будет кем-то сделан. А ведь надо же еще почувствовать, кому очень важно побывать в центре, и именно ему предоставить негласно и совместно такую возможность, может быть, и не один раз!

Именно эта фаза становления игры, становления игрового сообщества является фазой порождения ответственности не только за себя, но и за всю ситуацию в игре, фазой сочувствия, сопереживания, самоотречения в пользу Другого, фазой принятия этим Другим принесенной жертвы и порождает переживание счастья-радости (игра для Другого).

Динамику освоения игры можно показать и на примере игры «Караван». Если вначале ребенок, естественно, выбирает своих друзей, то потом тех, кто активно дает понять, что хочет быть выбранным. И только вполне освоив игру, прочувствовав ее, выбирает тех, кто хотел бы быть в центре, но в силу своих особенностей не может явно проявить своего желания и грустит от этого. При этом друзья не обижаются и, наоборот, одобряют такой выбор, направленный на игру в целом, на включение и учет всех участников, на поддержание атмосферы общей радости. И это – третья фаза становления игры. Иногда возникает вопрос, сколько же времени нужно, чтобы ребенок освоил игровую практику или

чтобы игра с его участием состоялась. Это зависит от индивидуальности ребенка, его опыта общения и состава участников, заводящих игру, числа опытных игроков, эмоциональной включенности всех в событие.

Приведем еще один пример концептуального понимания вхождения в состояние «вместе» в «Каравае». Дети идут в круговом хороводе. Дети разные. Одним более свойственна роль ведомого, другим – ведущего. В «Каравае» участник одновременно является и ведомым, и ведущим! Индивидуальное осознание этого приходит не сразу. В первых конах тон задают опытные игроки, ведут детей по кругу, дети формально следуют за ними, воспринимая пример как правило (это естественно при добровольном включении в предлагаемую ведущими игру). Затем ребенок, осваивая игровую позицию, начинает шалить, показывать себя, свой характер. Пробует упираться в круг или, наоборот, тащить за собой следующего за ним, менять траекторию движения, виснуть на руках соседей, припадать на колени при движении... Ребенок проявляет свою индивидуальность и ловит ощущение свободы. Так продолжается, пока им не будет найден баланс и не появится чувство «явместе со всеми», то есть та гармония содействия, которая рождает радость. В «Каравае» как наиболее сложной и ресурсной игре таких точек балансировки правил, индивидуализация исполнения которых происходит в рамках сохранения общности, более 20, писанных и неписанных. Это и ритм движения, и мотив пения, и схождение-расхождение относительно центра, и реализация выбора, и принятие невыбранности, и поведение в центре круга...

Специально следует обратить внимание на пение в народной игре. Это самый естественный и мощный ее ресурс. И в пении ребенок проходит все фазы освоения игры – от реализации индивидуального желания покричать до реализации желания услышать других и радости быть вместе со всеми. Первое, на что обращают внимание родители детей, включенных в игровой проект, – дети поют и предлагают петь с ними. Чтобы подчеркнуть значение пения в игре, заметим, что сторонние наблюдатели называют фольклорные игровые программы музыкальными занятиями, хотя мы не используем музыкальных инструментов.

Наконец, рассмотрим пример концептуального анализа завершающего этапа становления игры на примере всем известных «Пятнашек», «Салок».

Внешне смысл игры состоит в том, чтобы водящий догнал и коснулся кого-то из игроков, тем самым передав ему роль водящего. Однако достаточно ли выполнения этого правила для реализации смысла игры – переживания счастья-радости?

Все игроки различаются по своим физическим данным, т.е. не находятся в равных условиях по отношению к правилам игры, но включаются в нее на равных! И игра может пойти так, что слабейший будет вечной салкой на злую потеху остальным, получившим возможность показать свое превосходство (такие варианты начала игры случаются). И счастья в таком варианте развития событий нет ни для кого из участников (начальная фаза становления игры). Игра превращается в издевательство и трудно говорить о радости как переживании всех участников (скорее, о злорадстве некоторых). И это быстро становится очевидным и для измученного водящего, и для остальных. Игра может вообще прекратиться, но тут находится самый совестливый и сочувствующий, который прекращает эту фазу игры.

Что произошло в игре по таким простым правилам? Как нарушены неписанные условия, которые позволяют игре состояться? Во-первых, у участников произошел сдвиг мотива с процесса на цель, с общения на достижение своего успеха, на демонстрацию своих

индивидуальных достоинств в ловкости и скорости. Во-вторых, явным стало неравенство участников по возможности занимать различные ролевые позиции. Вместо мирного сообщества создалась ситуация противопоставления. Что должно произойти в игровом событии для восстановления его игрового статуса? Кто-то, самый совестливый, ответственный за игру из участников, должен пошалить, формально нарушив правила, поддаться и принять на себя роль «салки», переняв ее от слабого. Это делается для спасения водящего (по совести, из-за сочувствия), причем делается это так, что водящий и остальные игроки могут принять это не как унижающее достоинство слабого действие более сильного, а как успех слабого и оплошность сильного. Если это кто-то сделал, то в одно мгновение атмосфера в игре меняется. Поэтому очень важно наличие в игре носителей ценности игры как мирного сообщества. Явным образом такое событие происходит, когда в «Салки» подростков включается малыш, и вся компания старается обеспечить его участие на равных за счет самоограничения своих беговых ресурсов в отношениях с ним, при этом сохраняя эти ресурсы в отношениях с равными. И игра только тогда состоится по существу, когда участники смогут включить этот режим самоограничения, регулятором которого будет учет возможности другого играть по правилам на равных. Т.е. концептуальное требование равенства участников в игре (оно вытекает из миротворческого смысла концепта) возможно только за счет понимания, сочувствия, самоограничения с учетом возможностей других участников. Когда это удастся всей компании, радость в игре бывает совершенной, она охватывает всех участников. Это значит, что каждый свободно включившийся в игру поиграл во всех ролях, его желание было удовлетворено, признано и принято, поддержано всеми участниками, равно как и он поддержал и принял всех остальных. Тот же малыш в компании подростков может не разрушить игру своим явным неравенством по физическим возможностям, а, наоборот, создать повод для учета во взаимодействии своих особенностей и особенностей всех остальных участников.

Можно ли играть в эти игры со слепоглухими, детьми с ДЦП, РАС? Можно, если есть достаточно опытная команда водящих, способных в реальной игровой обстановке учитывать особенности участников и создавать тем самым игровую атмосферу, рождающую радость и веселье.

Но игра может и не состояться, если игрового опыта окажется недостаточно и игра остановится на фазе формального соблюдения правил. Именно это и происходит из-за отсутствия игровой преемственности в детских неигровых сообществах. Поэтому в проекте «Сила народной игры» в качестве заводящих игру в детских группах всегда выступает группа достаточно опытных студентов-волонтеров, получивших игровую подготовку. Кризис в игровых детских группах, который мы регулярно наблюдаем на 3-5 игровой встрече, как раз и обусловлен переходом игры на следующий этап. Дети перестают просто подчиняться правилам и каждый сам по себе начинает шалить, наслаждаясь свободой и пытаясь реализовать свою индивидуальность, при этом искать границы допустимого в своих действиях со стороны других. Образно говоря, начинают раскачивать лодку игры, но при этом следить, чтобы в азарте радости и веселья ее не перевернуть.

Итак, в любой ситуации можно показать, что игра состоится только в случае реализации ее концепта как игры, принципами существования в которой являются свобода вхождения (принятия правил), равенство в отношении к правилам, ценность процесса

взаимодействия как таковая, возможность самореализации как следствие соблюдения концептуальных требований.

Выводы

Изначально в работе по анализу социально-психологических ресурсов игровой практики мы предполагали рассмотреть процессы в игре с точки зрения понятийных конструктов, определяющих цели использования игры в коррекционно-профилактической работе. Прежде всего, таких, которые были использованы нами в экспериментальной работе по социально-коммуникативному развитию дошкольников [17; 19]. Однако, продолжая работу по интеграции игры в профессиональную деятельность специалистов, работающих с детьми, мы пришли к выводу, что для обеспечения их самоопределения относительно использования игровых ресурсов целесообразно их самих включить в процесс этой аналитической работы. Понимание механизма воздействия игры, как нам представляется, должно было помочь отнести ее к способам непосредственной реализации значимых профессиональных целей в планах профессиональной коррекционно-профилактической работы. Совместная аналитическая работа по определению целевых установок специалистов и проблем поведения детей и подростков на экспериментальных площадках выявила ведущую целевую установку в центрах содействия семейному воспитанию, определила, что больше всего работники ЦССВ хотят видеть детей счастливыми.

При этом решены задачи соотнесения целевых установок специалистов на работу с детьми и подростками, основная из которых – счастье-радость детей, с возможностями игры, в том числе по решению проблем в их коррекционно-профилактической работе (таких как неприятие детьми правил поведения, склонность к зависимому поведению, агрессия).

Выявление смыслового наполнения определений счастья-радости как ведущей целевой установки подтвердило, что смысловым стержнем счастья-радости является **переживание общности с другими людьми**, достижимое на определенной фазе становления игры. Именно общность с другими, переживаемая ребенком как личная ценность, и опыт проживания ее в игре (следствие свободы, правил и равенства в игре) обеспечивают коррекцию самооценки, неуважительного, агрессивного, неправоподобного поведения детей и подростков – основных целей коррекции и профилактики девиантного поведения.

Концептуальный анализ игровых ситуаций позволил выделить фазы становления игры как средства анализа конкретных игровых ситуаций и таким образом реализовать поставленную перед разработкой цель: определить механизм воздействия игры на участников с точки зрения ее аксиологических оснований.

Подтвердились выводы исследователей феномена переживания счастья как особой формы удовлетворенности жизнью (высшего блага), в основе которой лежит особый (христианский, как мы его понимаем) характер отношения человека к себе и окружающим людям. Сопоставление содержания переживания счастья в жизненном опыте специалистов экспериментальной группы с результатами многочисленных исследований переживания счастья позволило отнести понимание счастья работников ЦССВ к эвдемонистическому пониманию счастья как счастья-радости, высшего блага в отличие от счастья-удовольствия.

Уточнение операционального смысла счастья-радости (условий переживания счастья, или что надо делать, чтобы его обрести) обнаружило его совпадение с Евангельским пониманием счастья [12, с. 3-12; 20, с. 106-109]. Мы определили, что счастье-радость

переживается в ситуации свободного и ответственного (по совести) взаимодействия (содействия, сочувствия, сопереживания, сорадования, безусловного принятия) в рамках культурной формы с обеспечением возможности самореализации всех участников (по Евангелию – в ситуации действия с чистой совестью, направленного на умиротворение участников события). Таким образом, счастье-радость – это переживание процесса взаимодействия. Поэтому и проводимый концептуальный анализ – это анализ действий участников в игровом событии по отношению друг к другу, в которых и возникает искомое переживание.

Результатом методологической реконструкции событий в игре, проведенной на материале нескольких игровых ситуаций, является ее следующий схематический итог – средство концептуального анализа игровой практики (методологический инструмент).

Первая фаза вхождения в игру – распознавание и формальное добровольное принятие участниками правил игры, старательное их выполнение. Включается индивидуальная ответственность перед правилами, относительно которых все равны. Уже на этой фазе радость присутствует, радость-удовольствие от участия в вовлекших в игру движений, действий, от того, что в игре можно делать много, порой необычного, в рамках принятых правил (ощущение свободы в рамках добровольно принятых правил).

На второй фазе участник, видя доброжелательное отношение к себе, испытывая радость первого типа, образно говоря, вспоминает о себе и начинает проверять правила на прочность, приступая к очень значимому для него расширению границ самореализации, расширяя ее возможности за границы правил, показывает свой характер, свою индивидуальность с оглядкой на правила, получая и на этой фазе еще большую радость, но все-таки радость-удовольствие.

На третьей фазе освоения игры участник начинает замечать других, замечать, что они тоже выполняют правила с проявлением своей индивидуальности, реагирует на эти проявления их индивидуальности, замечает реакции других на свое поведение в игре. И это рождает тоже чувство радости-удовольствия. Но он продолжает играть в СВОЕ удовольствие! Однако на этом этапе участник замечает, что он не только сам радуется ситуациям в игре, но может радовать других своим поведением. В этот момент может произойти децентрация, сдвиг доминанты на Другого [21, с. 150], когда преобладающим мотивом становится подыграть Другому, сделать так, чтобы он порадовался, учитывать в игре не правила, которые уже уходят на второй план, а участников с их особенностями воплощения правил в действии, учитывать индивидуально воплощенные правила. В этот момент чувство радости-удовольствия меняется на чувство радости-счастья. Происходит отречение от своей самости (игрок забывает себя), от своего эго в рамках правил в интересах Другого, других. Именно это отречение рождает особого качества **бескорыстную радость**, радость-счастье, радость за Другого. В игре возникает чувство сорадования, сочувствия, события. Рождается ощущение свободы творить радость-добро-счастье Другому.

Этим объясняется, что игра бывает более и менее состоявшейся по ощущению всех или некоторых участников. Каждый входит в игру индивидуально. В этом смысле счастье-радость есть самодетерминированное переживание [7, с. 30]. Ибо отказ от себя не может быть никем детерминирован, кроме самого человека.

Ранее проведенные экспериментальные исследования показали, что участники игры переносят в другие жизненные ситуации опыт неагрессивного, социально приемлемого

поведения, приобретенного в игровой практике. Есть надежда, что и опыт переживания счастья-радости, и, главное, опыт его генерации в игре дети перенесут и на другие ситуации своей жизни.

Заключение

Современная социокультурная ситуация характеризуется разобщенностью и атомизацией человеческой жизни. Поэтому любой опыт совместности чрезвычайно важен для становления личности. Согласно деятельностному подходу становление и развитие личности происходит не только в приобретении представлений о ценностях или нормах, но и в приобретении соответствующего этим нормам и ценностям опыта поведения, совместной и индивидуальной деятельности, применении усвоенных знаний и сформированных отношений в общении, жизни. Именно игра дает такой опыт ребенку, предлагая безопасную и культуросообразную среду для его приобретения через вариативный опыт позитивных достижений.

Наши ранние исследования подтвердили, что игра как особая среда развития может решать задачи профилактики девиантного поведения, создавая необходимые условия «для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам» [1, с. 5].

В развитие проекта «Сила народной игры» в условиях ЦССВ специалистами и студентами-волонтерами, участниками проекта выполнена задача осмысления игровой фольклорной практики как практики, непосредственно реализующей многие ключевые цели социальных педагогов, воспитателей, психологов в профессиональной работе с детьми и подростками. Проведенный совместно со специалистами концептуальный анализ позволил сделать совместное заключение об этом и позволяет обрести уверенность в том, что одна из проблем, мешающая широкому использованию игры в системе образования и социальной защиты, решается, и игровые площадки, открытые в ходе проекта, останутся существовать на постоянной основе. Удалось показать аксиологические основания игры, сделать очевидным, что в настоящее время игровая практика не просто «времяпровождение, досуг», а профессиональный коррекционно-профилактический ресурс в работе с детьми и подростками. Если ранее мы предполагали и убеждались практически в том, что игровая практика является средой социально-коммуникативного развития, то в настоящем проекте явным стало основание возможности этого развития. Это смысловой стержень переживания счастья как высшего блага, реализуемый и прорастающий в игровом общении как доминанта потребностной сферы – **потребность общности, встречи с Другим**. Эта потребность очевидным образом оказывает влияние на все компоненты поведения, составляющие условия ее удовлетворения (ответственность, самостоятельность, инициатива, принятие другого, взаимопонимание, инициатива...), именно поэтому в игре решаются очень многие проблемы девиантного поведения (неуважение к другим, несоблюдение социальных норм, агрессия, аддикции...), именно это объясняет эффективность игровой практики, зафиксированную в ранее проведенном экспериментальном исследовании [19]. На эту особенность народной игры, реализующей «стремление и способность к установлению лада (гармонии, созвучия, «золотой середины», меры, согласия, мира, дружбы) между любыми крайними противоположностями», обращает внимание В.М. Григорьев, исследователь этнопедагогики [3, с. 102].

Подводя итоги нашей разработки и опираясь на характеристики игры, выделенные еще в 1895 г. выдающимся исследователем игры Е.А. Покровским [8], мы определяем народную игру как свободную, добровольную активность, в отличие от деятельности не производящую отчуждаемого продукта, ценную для участников саму по себе, своим процессом [7, с. 165; 9, с. 8; 12, с. 15], происходящую в рамках строгих культуросообразных правил, предполагающих, однако, большие возможности их индивидуальной реализации участниками и благодаря этим особенностям дающую участникам переживание счастья, радости, веселья. Ценность народной игры именно в том, что она, состоявшись, порождает переживание радости, высшая степень которой – счастье.

Выделение ценностно-смыслового стержня игры – счастья-радости, обретаемого в общении, позволило выделить основные фазы игры, значимые для анализа ее динамики и организации: 1) выполнение правил, 2) игра для себя, 3) игра для Другого.

Выявленное в результате анализа игры понимание ее смыслового стержня позволяет планировать дальнейшую практическую работу в ЦССВ, направленную прежде всего на адаптацию вновь поступающих детей, это определяется особой открытостью, доступностью для участия в ней новичков; особое значение имеет игровая практика для первой встречи возможных усыновителей и детей ЦССВ (и этот успешный опыт уже появился в процессе реализации проекта); игровая практика позволяет решать помимо уже отработанных задач социально-коммуникативного развития детей в одновозрастных группах задачи выстраивания вертикальных (разновозрастных) отношений, подобных семейным, где старшие привлекаются ассистентами в игры волонтерских студенческих групп с малышами.

Подытоживая результаты работы, следует заметить, что игра перестала быть «черным ящиком», оказывающим системное влияние на отношение ребенка к себе и другим, а приобрела статус действенного инструмента профессиональной коррекционно-профилактической работы. Понимание этого специалистами позволяет надеяться на успех в создании постоянно действующих игровых площадок в ЦССВ, а обобщение опыта введения детей в полноту игры позволит выработать методические рекомендации по поэтапному становлению игры и использованию ее в самых различных профессионально значимых ситуациях ЦССВ и образовательных организациях.

Литература

1. *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. DOI:10.17759/psylaw.2020100201
2. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
3. *Григорьев В.М.* Этнопедагогика игры // Традиционная культура. 2000. № 1. С. 99–106.
4. *Кириллов И.Л., Склезнева И.В.* Игра с правилами как средство психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития старших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 16–20. DOI:10.17759/vppre.2020170102
5. *Коновалов А.Ю., Путинцева Н.В.* Круг сообщества // Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. 358 с.

6. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401
7. *Леонтьев Д.А.* Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14-37. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02 (дата обращения: 28.05.2021).
8. *Мазаев А.И.* Праздник как социально-художественное явление. М.: Наука, 1978. 392 с.
9. *Панфилов В.В.* Режиссеру праздника – об игре. М.: Всероссийский центр художественного творчества, 2004. 307 с.
10. *Петрукович Н.П.* Подвижные игры как средство гармоничного развития ребенка в семье // Здоровье для всех. 2020. № 1. С. 52–56.
11. *Покровский Е.А.* Русские детские подвижные игры. СПб.: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. 184 с.
12. *Святитель Иоанн Златоуст* Беседы на Матфея Евангелиста. Часть 1. М., 1781. Издание на церковно-славянском языке (с особо выделенными в беседах нравоучениями). URL: <https://zarove.di.wordpress.com/3-златоуст/беседа-1-15/> (дата обращения: 28.05.2021).
13. *Смирнова Е.О.* К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 9–15. DOI:10.17759/chrp.2015110302
14. *Смолова Л.В.* Смысл счастья: осмысление счастья как важнейшей категории логотерапии В. Франкла // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Том 33. № 1. С. 19–28.
15. *Соколов А.В.* Феномен социально-культурной деятельности. СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2003. 203 с.
16. *Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я.* Теория и методика игры // Учебник и практикум для СПО / под ред. Г.Ф. Кумариной, О.А. Степановой. 2-е изд.: М.: Издательство Юрайт, 2018. 265 с.
17. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 296–309. DOI:10.17759/psylaw.20190903214
18. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Ресурсы народной игры как социокультурного средства профилактики девиантного поведения // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 51–59. DOI:10.17759/chrp.2017130307
19. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А., Чупракова Н.Н.* Проблемы внедрения фольклорной игровой практики как коррекционно-профилактического ресурса (результаты и перспективы экспериментальной работы) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 64–77. DOI:10.17759/psylaw.2020100206
20. Толковая Библия или комментарий на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Заветов. Под ред. А.П. Лопухина. В 7-ми т. Изд. 4-е. М.: ДАРЬ, 2009. Т. VI: Четвероевангелие. 1232 с.
21. *Ухтомский А.А.* Доминанга. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
22. *Чернушевич В.А.* Народные игры как ресурс в профилактике агрессивного поведения // Материалы научно-практических мероприятий Международной научно-практической

конференции «Теоретические и практические проблемы развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом» в 2 т. Т. 2 (г. Рязань, 28–29 ноября 2018 г.). Рязань: Академия ФСИН России, 2018. С. 1187–1195.

23. Чернушевич В.А. Экспериментальное исследование психоэмоциональных ресурсов народных игр (фольклора) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. Том 4. № 1. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (дата обращения: 28.05.2021).

24. Эльконина Л.И., Бажанова Т.В. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 2. С. 2–11.

References

1. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya detei i podrostkov kak napravlenie deyatel'nosti psihologa v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah [Elektronnyj resurs] [Prevention of Deviant Behavior of Children and Adolescents as a Field of Activity of a Psychologist in Educational Institutions]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2020. Vol. 10, no. 2. DOI:10.17759/psylaw.2020100201 (In Russ.).
2. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow: Publ Mosk. un-ta, 1984. 200 p. (In Russ.).
3. Grigor'ev V.M. Etnopedagogika igry [Ethnopedagogy of the game]. *Traditsionnaya kul'tura = Traditional culture*, 2000, no.1, pp. 99–106. (In Russ.).
4. Kirillov I.L., Sklezneva I.V. Igra s pravilami kak sredstvo psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sotsial'no-kommunikativnogo razvitiya starshikh doshkol'nikov [Elektronnyj resurs] [Game with Rules as a Means of Psychological and Pedagogical Support for the Social and Communicative Development of Older Preschoolers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 16–20. DOI:10.17759/bppe.2020170102 (In Russ.).
5. Konovalov A.Yu., Putintseva N.V. Krug soobshchestva [Community circle] Katalog psikhologo-pedagogicheskikh programm i tekhnologii v obrazovatel'noi srede [Catalog of psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment]. Moscow: Obshchestvennaya organizatsiya «Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii», 2018. 358 p. (In Russ.).
6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Igra kak zona blizhaishego razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyj resurs] [The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no 4, pp. 5–21 DOI:10.17759/psyedu.2019110401 (In Russ.).
7. Leont'ev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya [Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, no 1, pp. 14–37. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Russ.).
8. Mazaev A.I. Prazdnik kak sotsial'no-khudozhestvennoe yavlenie [Holiday as a social and artistic phenomenon]. Moscow: Nauka, 1978. 392 p. (In Russ.).

9. Panfilov V.V. Rezhisseru prazdnika – ob igre [To the director of the holiday – about the game]. Moscow: Vserossiiskii tsentr khudozhestvennogo tvorchestva, 2004. 307 p. (In Russ.).
10. Petrukovich N.P. Podvizhnye igry kak sredstvo garmonichnogo razvitiya rebenka v sem'e [Mobil games as means of harmonious child development in the family]. *Zdorov'e dlya vsekh = Health for all*, 2020, no. 1, pp. 52–56. (In Russ.).
11. Pokrovskii E.A. Russkie detskie podvizhnye igry [Russian children mobile games]. Saint-Petersburg: Rech', Obrazovatel'nye proekty [Educational projects]. Moscow: Sfera, 2009. 184 p. (In Russ.).
12. Svyatitel' Ioann Zlatoust Besedy na Matfeya Evangelista. Chast' 1. Moscow, 1781. Izdanie na tserkovno-slavyanskom yazyke (s osobo vydelennymi v besedakh nravoucheniyami) [Conversations on Matthew the Evangelist. Part 1. Moscow, 1781. Edition in the Church Slavonic language (with especially highlighted moral teachings in conversations)]. Available at: <https://zapovedi.wordpress.com/3-zlatoust/beseda-1-15/> (Accessed 28.05.2021).
13. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Jelektronnyj resurs] [To a problem of will and arbitrariness in the cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 9-15. DOI:10.17759/chp.2015110302 (In Russ.).
14. Smolova L.V. Smysl schast'ya: osmyslenie schast'ya kak vazhneishei kategorii logoterapii V. Frankla [Meaning of happiness: understanding of the happiness phenomenon as the most important category of V. Frankl's logotherapy]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty = Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2020. Vol. 33, no. 1, pp. 19–28. (In Russ.).
15. Sokolov A.V. Fenomen sotsial'no-kul'turnoi deyatel'nosti [The phenomenon of socio-cultural activity]. Saint-Petersburg: Sankt-Peterburgskii gumanitarnyi universitet profsoyuzov, 2003. 203 p. (In Russ.).
16. Stepanova O.A., Vainer M.E., Chutko N.Ya. Teoriya i metodika igry [Theory and methodology of the game]. In Kumarina G. F. (eds.). *Uchebnik i praktikum dlya SPO [Textbook and practicum for SPO]*. 2-e izd., Moscow: Publ. Yurait, 2018. 265 p. (In Russ.).
17. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Korrekcionno-profilakticheskii potencial traditsionnoi igry (planirovaniye eksperimental'nogo issledovaniya) [Elektronnyi resurs] [Traditional game's correctional and preventive potential (experiential research planning)]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 296–309. DOI:10.17759/psylaw.20190903214 (In Russ.).
18. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Resursy narodnoj igry kak sociokul'turnogo sredstva profilaktiki deviantnogo povedeniya [Elektronnyi resurs] [Folk Game as Sociocultural Means of Preventing Deviant Behaviour]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 51–59. DOI:10.17759/chp.2017130307
19. Teplova A.B., Chernushevich V.A., Chuprakova N.N. Problemy vnedreniya fol'klornoi igrovoi praktiki kak korrekcionno-profilakticheskogo resursa (rezultaty i perspektivy eksperimental'noi raboty) [Elektronnyi resurs] [Implementation issues of folklore game practice as a corrective and preventive resource (results and potential of experimental work)]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 64–77. DOI:10.17759/psylaw.202010 (In Russ.).
20. Tolkovaya Bibliya ili kommentarii na vse knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo Zavetov. Pod red. A.P. Lopukhina v. 7-mi t. 4-e izd. [Explanatory Bible or commentary on all the

books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments, ed. A.P. Lopukhina in 7 vol. 4th edition]. Moscow: DAR, 2009. Vol. VI: Chetveroevangelie. 1232 p. (In Russ.).

21. Uhtomskii A.A. Dominanta [Dominant]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 448 p. (In Russ.).

22. Chernushevich V.A. Narodnye igry kak resurs v profilaktike agressivnogo povedeniya [Prevention of aggressive behavior: folk games as a resource]. Materialy nauchno-prakticheskikh meropriyatii Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Teoreticheskie i prakticheskie problemy razvitiya ugolovno-ispolnitel'noi sistemy v Rossiiskoi Federatsii i za rubezhom*» (g. Ryazan', 28–29 noyab. 2018 g.) [Materials of scientific and practical events of the International Scientific and Practical Conference "*Theoretical and Practical Problems of the Development of the Penitentiary System in the Russian Federation and Abroad*"] in 2 vol. Vol. 2 Ryazan': Publ. Akademiya FSIN Rossii, 2018, pp. 1187–1195. (In Russ.).

23. Chernushevich V.A. Eksperimental'noe issledovanie psikhoemotsional'nykh resursov narodnykh igr (fol'klora) [Elektronnyi resurs] [An experimental study of psycho-emotional resources of folk games (folklore)]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (Accessed 28.05.2021). (In Russ.).

24. El'koninova L.I., Bazhanova T.V. Forma i material syuzhetno-rol'voi igry doshkol'nikov [Form and material of preschooler's plot-role game]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2007, no. 2, pp. 2–11. (In Russ.).

Информация об авторах

Теплова Анна Борисовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Чернушевич Владимир Анатольевич, доцент кафедры юридической психологии и права, заведующий учебно-производственной лабораторией факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Information about the authors

Anna B. Teplava, Senior Researcher of the Laboratory of Anthropological Foundations for the Professional Development of Pedagogues of the FGBICU "Institute for the Study of Childhood, Family and Education of RAO", PhD in Pedagogic sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Vladimir A. Chernushevich, Associate professor of the Chair of Forensic and Legal Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Head of the Training Laboratory, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Получена 06.08.2021

Принята в печать 05.12.2021

Received 06.08.2021

Accepted 05.12.2021

Взаимодействие средней школы и университета как условие самоопределения у старшеклассников

Бережковская Е.Л.

Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-3521>, e-mail: berezhkovskayael@mgpu.ru

Кравцов Л.Г.

Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7394-9290>, e-mail: KravcovLG@mgpu.ru

Взаимодействие средней школы и университета чаще всего ориентировано не на развитие личности учащихся, а на выбор ими направления дальнейшего обучения. Мы предполагаем, что уровень развития личности подростков не соответствует возрастной задаче профессионального самоопределения. Для проверки этой гипотезы мы использовали батарею проективных и опросных методик, направленных на изучение уровня развития самосознания, понятийного мышления и мотивационной сферы, в том числе в отношении выбора профессии. Кроме того, мы изучали актуальные интересы подростков и их отношение к школе. Исследование проведено на выборке из 153 учащихся московских школ в возрасте 14-17 лет. Полученные результаты показывают, что переживания по поводу близкого окончания школы и выбора профессии накладывают отпечаток на состояние школьников, а успех в этом деле представляется им сверхценным. Личные интересы и планы ребят подавляются страхом перед выпускными экзаменами и поступлением в вуз. Опираясь на полученные данные, мы сделали вывод о необходимости преодоления разрыва между реальными интересами и потребностями школьников и образовательной средой. В качестве средства для этого предлагается особое подразделение школы и вуза – «Школьный кампус». Работа «Школьного кампуса» может дать изменение социальной ситуации развития школьников, снимающее данное противоречие.

Ключевые слова: развитие личности, психологический возраст, подростки, обучение, общение, отношения со взрослыми и сверстниками, взросление, самосознание, самоопределение, самостоятельность, интересы, социальная ситуация развития.

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

Для цитаты: *Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.* Взаимодействие средней школы и университета как условие самоопределения у старшеклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 39–57. DOI:10.17759/psyedu.2021130403

The Interaction of Secondary School and University as a Condition for Self-Determination among High School Students

Elena L. Berezhkovskaya

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-3521>, e-mail: berezhkovskayael@mgpu.ru

Lev G. Kravtsov

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7394-9290>, e-mail: KravcovLG@mgpu.ru

The interaction of secondary school and university is most often focused not on the development of the personality of students, but on their choice of directions for further education. We assume that the level of development of the personality of adolescents does not correspond to the age-related task of professional self-determination. To test this hypothesis, we used a set of projective and survey methods aimed at studying the level of development of self-awareness, conceptual thinking and motivational sphere, including in relation to the choice of a profession. In addition, we studied the current interests of adolescents and their relationship to school. The study was conducted on a sample of 153 Moscow school students aged 14-17 years. The results obtained show that worries about the imminent graduation from school and the choice of a profession leaves an imprint on the state of schoolchildren, and success in this matter seems to them overvalued. The personal interests and plans of the children are suppressed by the fear of final exams and admission to a university. Based on the data obtained, we concluded that it is necessary to bridge the gap between the real interests and needs of schoolchildren and the educational environment. As a means for this, a special subdivision of the school and the university is proposed – "School Campus". The work of the "School Campus" can provide a change in the social situation of the development of schoolchildren, removing this contradiction.

Keywords: personal development, psychological age, teenagers, education, communication, relationships with adults and peers, growing up, self-awareness, self-determination, independence, interests, social situation of development.

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

For citation: Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G. The Interaction of Secondary School and University as a Condition for Self-Determination among High School Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 39–57. DOI:10.17759/psyedu.2021130403 (In Russ.).

Введение

Связь средней школы с вузом стала обычной практикой [9; 19]. Многие университеты готовят себе будущих студентов еще со школьной скамьи. Однако самоопределение учащихся, в том числе и в школах, связанных с вузами, не всегда успешно. Иногда, несмотря на профориентационные мероприятия, учащиеся не могут определиться с будущей специальностью или быстро разочаровываются в сделанном выборе [11; 12; 28].

Взаимодействие школы с университетом не всегда оптимально [13; 21; 24]. Их совместная работа может создать условия для самоопределения школьников, но для этого нужно строить ее на основе актуальных научных исследований [7; 15; 27].

Настоящее исследование построено на предположении, что *трудности профессионального самоопределения у значительной части современных старшеклассников связаны с особенностями их личностного развития*.

Здесь есть два основных фактора. Во-первых, от десятилетия к десятилетию удлиняется период перехода к взрослости. Это связано с развитием технологий, требующих долгой подготовки к самостоятельному труду [1; 3; 16; 29; 30]. Во-вторых, в наши дни иные родители долгие годы обеспечивают материальные потребности, безопасность и социализацию своих совершеннолетних детей. Студенты хоть и декларируют свои права, вовсе не считают себя полностью взрослыми [1; 2; 3; 4]. Практика показывает, что часть учеников не только 8-9, но и 10-11 классов по своему психологическому возрасту остаются подростками, а жизнь требует от них вступления в систему взрослых социальных отношений. В результате у подростков складывается своеобразная социальная ситуация развития. При кажущейся взрослости они далеко не самостоятельны и почти во всем зависят от родителей, и это всех устраивает. Такое положение длится до момента, когда от детей начинают требовать самостоятельности и осознанных решений [2; 3; 4; 8; 17].

Семья и школа не справляются с созданием психолого-педагогических условий для оптимального формирования личности подростка и его самоопределения. Установки взрослых противоречивы: они хотят, чтобы дети удовлетворяли всем предъявляемым требованиям и в то же время были самостоятельны, а это вряд ли возможно.

Университет, считающий школу местом подготовки своих будущих студентов, может выступить третьей стороной, не включенной ни в семейные, ни в школьные отношения [9; 15; 21]. Тут важно не то, будет ли ученик поступать именно в этот университет, а то, что там в его понимании имеют дело со взрослыми людьми, поэтому и он, взаимодействуя с вузом, тоже как бы становится хотя бы потенциально взрослым [25].

Построение эффективной работы вуза со школьниками в плане их самоопределения требует серьезной, научно обоснованной подготовки. Именно поиску научных оснований для такой работы и посвящено настоящее исследование.

Программа исследования

В структуре Московского городского педагогического университета (МГПУ) есть два учреждения общего среднего образования: Университетская школа и Предуниверсарий. В 2020-2021 учебном году в них начали осуществлять проект «Школьный кампус». Школьный кампус университета – это такая форма работы, которая, оставаясь вне рамок школьных и семейных отношений, может изменить социальную ситуацию развития старшеклассников.

Преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты Университета работают со школьниками не столько как с будущими абитуриентами, сколько как с теми, кто уже сегодня принадлежит университетскому сообществу, то есть потенциально взрослыми людьми, отвечающими за себя, свою учебу и жизнь.

При этом формируется особая сфера общения, не отягощенная ни детско-родительскими, ни ученически-учительскими отношениями. Представители Университета, работающие со школьниками, нейтральны по отношению к их успеваемости и вообще школьной успешности. Они не оценивают ребят, а уважают их, интересуются их мнением, всерьез относятся к их планам и намерениям. Это проявляется во всем, начиная с обращения на «вы» (не всегда практикуемого учителями даже в старших классах) и вообще подчеркнутого пиетета по отношению к их личности, заканчивая собственно тематикой работы. Такая система отношений создает условия для формирования самосознания потенциально взрослых людей, самостоятельных в суждениях и способных принимать важные решения. Сотрудничество с Университетом позволяет выстроить общение глубоко уважающих друг друга «коллег» разного возраста – от школьного до зрелого, включая юных и молодых.

В исследовании приняли участие 153 подростка в возрасте от 14 до 17 лет, ученики 8, 9, 10 и 11 классов. Исследование проводилось групповым методом, в первой половине дня, в два-три приема, в течение одной недели в апреле 2021 года.

Методики

1. Методика «Сложные аналогии»

Разработана Э.А. Коробковой [22]. Дает показатели того, в какой мере субъект способен различать разные логические связи между понятиями. Это очень информативный показатель развития речевого, логического и понятийного мышления.

2. Метод мотивационной индукции

Предложен Ж. Нютеном [18], переведен и адаптирован Н.Н. Толстых [26]. Автор считает, что человек живет в пространстве мотивационных индукторов, и по тому, какие из них он выбирает, можно судить о его жизненных установках. Методика состоит в предъявлении 30 индукторов – мотивирующих начал предложений, которые надо закончить.

3. Диагностика мотивации профессиональной деятельности

Создана К. Замфиром и модифицирована А.А. Реаном [23]. Дает показатели внешней и внутренней мотивации выбора профессии. Пример положительной внешней мотивации – социальный пакет и хороший оклад, а отрицательной – отсутствие других возможностей. При внутренней мотивации труд привлекателен для субъекта сам по себе.

4. Методика диагностики готовности к саморазвитию

Разработана и нормирована А.М. Прихожан [20]. Диагностирует направленность на саморазвитие в двух показателях: отношения к волевым усилиям и их реального применения. Тенденция к саморазвитию выражена суммой и разностью этих видов показателей.

5. Диагностика профессиональных установок

Разработана И.М. Кондаковым [14] на основе «Шкалы зрелости профессиональных установок» Дж. Крайтса. Прочитав каждое из утверждений, школьник должен либо согласиться с ним, либо не согласиться.

6. Проективные мини-сочинения

Для изучения интересов и отношения к своей школе мы просили учащихся написать маленькие сочинения на темы «Антиинтересы» и «Моя школа».

Инструкция к сочинениям не предписывала ничего, кроме просьбы написать: а) об интересах человека, во всем противоположного автору, и б) о том, что нравится и не нравится в школе.

Достоверность различий между возрастными группами проверялась с помощью критерия У Манна-Уитни.

Результаты

1. Результаты методики «Сложные аналогии»

Средние по выборке данные приводятся в табл. 1. Показатели представляют собой процентное выражение доли правильных ответов.

Таблица 1

Результаты методики «Сложные аналогии» (% правильных ответов)

Логическая связь	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	достоверность
Часть-целое	30	30	42	28	нет
Род-вид	39	45	50	41	нет
Больше-меньше	35	53	53	41	нет
Антонимия	47	65	72	61	нет
Причинная связь	34	46	52	36	нет
Синонимия	29	34	28	28	нет
Суммарный	35	43	47	37	нет

Наибольшие трудности вызывает выделение таких связей, как часть-целое и синонимия. Возрастная динамика успешности повторяется по всем видам связей от самой низкой в 8 классе, через небольшой рост в 9-10, к снижению в 11. Различия не достигают уровня значимости, но шесть раз повторенная динамика говорит о многом. Разброс значений с возрастом нарастает, снижаясь к 11 классу, а сами показатели не высоки, хотя и не выходят

за пределы нормы. Это может говорить о репродуктивном характере обучения, когда школьники не учатся размышлять, а заучивают готовые алгоритмы.

2. Результаты применения метода мотивационной индукции

В табл. 2 и 3 отражено процентное выражение доли школьников, часто дававших ответы, принадлежащие к разным категориям, отдельно для содержательного и временного кодов.

Таблица 2

Показатели метода мотивационной индукции. Содержательный код (%)

Мотивационный индуктор	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	среднее	достоверность
Личностные особенности	57	50	24	40	43	нет
Саморазвитие	24	10	6	18	14	нет
Продуктивность, достижения	16	45	14	8	21	нет
Окончить, поступить...	100	95	100	100	99	нет
Материальные ценности	10	6	9	13	10	нет
Надежды («милости судьбы»)	75	55	47	62	60	нет
Опасения-страхи	17	8	5	18	12	нет
Неклассифицируемое	13	5	3	0	5	$p \leq 0,05$ у 8 кл.

Как видно из табл. 2, у школьников всех классов безусловным лидером является мотиватор, связанный с перспективой сдачи экзаменов, окончания школы и поступления в вуз. Это касается всех параллелей, включая восьмиклассников, которым еще далеко до экзаменов. При этом категория ответов, связанных с обучением, саморазвитием и самореализацией, у школьников совсем не популярна. У восьмиклассников достоверно больше неклассифицируемых ответов (эпатаж, шутки).

Таблица 3

Показатели метода мотивационной индукции. Временной код (%)

Мотивационный индуктор	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	среднее	достоверность
Сейчас, сегодня	11	5	0	0	4	$p \leq 0,05$ у 8 кл.
Несколько дней, недели	15	0	8	13	9	$p \leq 0,05$ у 9 кл.
Несколько месяцев, год-два	58	79	68	58	66	нет
Год-два, студенчество	71	53	87	100	78	$p \leq 0,05$ у 9 кл.
Молодость	43	6	0	0	12	$p \leq 0,05$ у 8 кл.
Зрелость (родители)	16	10	7	5	9	$p \leq 0,05$ у 8 с 10,11
Всегда, вообще в жизни	79	71	82	71	76	нет

Что касается временного кода, то и тут самый высокий показатель – у мотиваторов, связанных с окончанием школы и поступлением в вуз. Второй пик – вневременные мотиваторы, связанные с расплывчатыми надеждами: «чтобы все было хорошо». Школьники

мало мечтают о взрослости и самостоятельности.

3. Результаты методики «Мотивация профессиональной деятельности»

Во многих семьях взрослые всю жизнь работают, побуждаемые внешней мотивацией. Это считается нормальным, а разговоры о любви к работе считаются лукавством. Дети впитывают это убеждение, и строить на такой базе самоопределение сложно. Нужно сначала преодолеть предвзятость по отношению к профессиональному труду как таковому.

Таблица 4

Результаты методики на мотивацию профессиональной деятельности

Мотивация	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	достоверность
Внутренняя	4,3	4,3	4,6	4,4	нет
Внешняя положительная	3,7	3,8	3,8	3,5	нет
Внешняя отрицательная	3,2	2,9	2,8	2,8	нет

Как видно из табл. 4, во всех возрастных группах показатели внутренней мотивации выше, чем внешней, а внешней положительной выше, чем отрицательной. Это создает впечатление благополучия. Но возрастная динамика отсутствует: показатели восьми- и одиннадцатиклассников почти не различаются.

4. Результаты методики диагностики готовности к саморазвитию

Основным показателем данной методики считается сумма индикаторов тенденции к саморазвитию. Выделяется пять его уровней, от высокого до низкого. Кроме того, оценивается расхождение между показателями отношения подростка к усилию и его реальному применению (в его самооценке).

Таблица 5

Результаты методики на готовность к саморазвитию

Показатели	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	достоверность
Как отношусь	39,2	41,6	42,1	43	нет
Часто ли делаю	33,5	34,6	36,25	35,85	нет
Суммарно	82,6	90,5	96,35	96,45	нет
Расхождение	5,65	7	5,85	7,05	нет

По преимуществу был выявлен третий, невысокий уровень показателя готовности к саморазвитию (табл. 5). Автор методики считает, что он говорит о расхождении между отношением к действиям и их реальным выполнением, то есть об известной внутренней противоречивости. Это расхождение в оптимальном случае стремится к нулю, чего не скажешь о наших результатах.

Получается, что у современных подростков «доминанта усилия», выделенная в свое время

Л.С. Выготским [6], либо сильно ослабела, либо просто чуждая категория, либо находит себе какое-то неизвестное применение.

5. Результаты диагностики профессиональных установок

Выделяется пять уровней для каждого из показателей. Показатели в диапазоне 0-2 означают низкий уровень, 3 – средний с тенденцией к низкому, 4-5 – средний, 6 – средний с тенденцией к высокому, 7-8 – высокий уровень (табл. 6).

Таблица 6

Результаты методики на профессиональные установки

Показатели	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	достоверность
Нерешительность	3,55	2,85	2,2	2,24	нет
Рационализм	5,8	5,65	5,4	5,45	нет
Оптимизм	4,85	4,45	4,7	4,6	нет
Самооценка	5,05	5,1	5,2	5,4	нет
Зависимость	4,85	4,1	4,15	3,45	нет

Первое, что поражает при взгляде на полученные результаты – это отсутствие возрастной динамики. Результаты восьмых классов почти не отличаются от результатов одиннадцатых, разве что у первых чуть выше показатель нерешительности, а у вторых чуть ниже – зависимости (различия не достоверны). Показатели нерешительности, зависимости, рационализма и оптимизма самые высокие у восьмиклассников. По-видимому, эти еще не взрослые ребята более резко и решительно судят о своем профессиональном будущем, сомнения им чужды, но различия невелики и не достоверны. Что до одиннадцатиклассников, то у них отмечены самые низкие показатели зависимости в профессиональном выборе и самые высокие – самооценки, хотя они тоже отличаются от остальных незначительно.

Отсутствие возрастной динамики означает, что развития представлений о себе как о будущем профессионале у ребят практически не происходит, а показатели в целом невысоки. При построении работы школьного кампуса это, конечно, нужно учитывать.

6. Результаты проективных минисочинений

В табл. 7 представлены «антиинтересы», объединенные в категории, и указано процентное выражение доли подростков, написавших что-то похожее в каждом классе.

Таблица 7

Результаты проективного сочинения «Антиинтересы» (%)

Антиинтересы	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	достоверность
Конкретные профессии	21	-	22	74	у 11 кл. $p \leq 0,05$
Школьные предметы	30	53	27	52	нет
Определенные виды спорта	14	27	17	36	нет
Музыкальные направления	14	6	14	-	нет

«Тусовка», общение	19	-	-	24	нет
Рутинная работа, офис	16	21	21	68	у 11 кл. $p \leq 0,05$
Сетевая активность	13	21	25	36	у 11 кл. $p \leq 0,05$
Домашние дела, рукоделие	13	6	18	-	нет
Мораль, нравственные нормы	-	16	42	70	у 11 кл. $p \leq 0,05$
Чтение, литература	-	16	64	60	у 9 кл. $p \leq 0,05$
Политика, деньги, PR	-	16	-	15	нет
Медицина	-	10	-	-	
Физический труд	-	15	-	-	
Математика	-	15	-	-	
Психология	-	9	-	-	
Естественные науки	-	32	-	36	нет
Шопинг, ТРЦ	-	-	29	-	
Техника	-	-	23	-	
Алкоголь, курение, наркотики	-	-	17	36	нет
Мировоззрение, религия	-	-	-	39	

Список «антиинтересов», о которых писали подростки, впечатляет. В табл. 7 отражены не все из них, так как некоторые были единичны. Сочинение показало многое, что важно для работы школьного кампуса. Например, выявился тренд к отчетливому нарастанию от класса к классу числа ребят, называющих в качестве «антиинтереса» сетевую активность и «вообще компьютер». Другая тенденция – антиинтерес к чтению и литературе. В 8 классах таких случаев не было, в 9 они появились, а в 10 и 11 их число дошло до 60% и более.

Еще один результат – нежелание значительной части школьников вести рутинный образ жизни, связанный в их сознании с работой в офисе. Это не очень соотносится с результатами методики на готовность к саморазвитию – по ним можно было думать, что тут собрались адепты упорядоченного образа жизни. Но самопрезентация редко совпадает с реальными качествами личности.

По «антиинтересам» отчетливо видны сдвиги в самосознании самых старших ребят. Для них становятся важными такие вещи, как неприязнь к конкретным профессиям, «офисному» стилю жизни, морализированию, чтению художественной литературы, вредным привычкам, мировоззренческим и религиозным разговорам.

Теперь перейдем к сочинению о школе. В нем было две части, и результаты мы будем рассматривать по очереди. Сперва посмотрим, что ребятам нравится в их школах (табл. 8).

Таблица 8

Что мне нравится в школе (%)

Что нравится	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	достоверность
Многие учителя	88	51	77	72	нет
Многие ребята	50	45	46	39	нет

Свободно, весело, интересно	60	34	85	53	у 9 кл. $p \leq 0,05$
Праздники, мероприятия	12	6	-	20	нет
Расписание	16	11	32	25	нет
Столовая	33	37	-	-	нет
Все хорошо в школе	-	18	32	36	нет
Оборудование	-	18	-	9	нет
Профориентация	-	19	-	-	
Расположение, маленькая школа	-	18	12	-	нет
Уровень преподавания	-	-	25	18	нет

Как видно из табл. 8, главное, что ценят ребята – это учителя, одноклассники и общая атмосфера. Многие школьники написали, что им в школе весело, интересно, свободно. Многие ценят праздники и мероприятия, а те, кто помладше – столовую. Во многом эти результаты перекликаются с данными исследований восприятия подростками школьной среды [10].

Таблица 9

Что мне не нравится в школе (%)

Что не нравится	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	достоверность
Некоторые учителя	47	34	32	22	нет
Некоторые ребята	25	-	-	-	
Ненужные предметы (или не хватает)	18	12	25	25	нет
Праздники, мероприятия, проекты	-	60	6	-	у 10 кл. $p \leq 0,05$
Расписание (частые изменения)	38	9	25	-	у 9 кл. $p \leq 0,05$
Столовая (малое помещение, меню)	8	8	36	-	у 10 кл. $p \leq 0,05$
Оборудование	6	25	9	6	у 9 кл. $p \leq 0,05$
Нет психолога и профориентации	-	-	-	9	

Недовольства своими школами ребята высказали не очень много, причем меньше всего его было у одиннадцатиклассников (табл. 9).

Обсуждение результатов

Для подросткового возраста характерны ведущая деятельность общения со сверстниками, а также «скачок» интересов, не похожих на основу для профессионализации. Это – насущные потребности ребенка, но они жестко фрустрируются социальной ситуацией его развития. От школьников хотят ответственной учебы и серьезных, обдуманных решений, а они в психологическом плане к этому не готовы.

Подростковый возраст по Выготскому трехчленен [6]:

1. Латентный период (11-13 лет, сегодня – до 14-15 лет). Ребенок еще не повзрослел,

хотя, возможно, подросток. Кроме стремления поразить окружающих и спада учебной мотивации проявлений подростничества не видно.

2. Негативная фаза. В ней выходит на свет то, что копилось в латентном периоде. Начинаются негативизм, грубость и обиды. Идет пубертат. Раньше этот период называли фазой влечений.

3. Позитивная фаза, когда возникают содержательные интересы, а также знаменитые доминанты дали, романтики и усилия – позитив и устремленность в будущее.

Сегодня у большинства подростков в 15-16 лет продолжается фаза влечений. Более того, у многих из них фаза интересов может вообще не наступить, потому что ее сенситивный период приходится на время жесткого прессинга, связанного с подготовкой к ОГЭ и ЕГЭ. В этом и состоит вся проблема [2; 3; 4; 5]. Речь идет не обо всех школьниках, но об их заметной части. При этом и ребятам, и родителям представляется, что идет активное самоопределение. В реальности же психическая жизнь подростка мало отличается от младшеклассника: надо соответствовать нормам, успеть, суметь, сдать и поступить. Взрослых это полностью устраивает, и ребятам кажется, что все правильно.

Содержательные интересы не появляются от волевого усилия, у них другие пути формирования [4; 5]. Поэтому дети нередко вместе с родителями проектируют себе нелюбимую, чужую, абстрактную судьбу. Со временем это приводит к тому, что молодой специалист либо без конца меняет работу, либо уныло прозябает на нелюбимом месте и искренне считает, что никуда невозможно устроиться.

Выводы

Что же дало проведенное исследование для разработки подходов к решению проблемы? Перечислим основные из полученных фактов.

1. У старшеклассников при нормальном умственном развитии слабо развито словесно-логическое мышление. С возрастом его уровень немного растет, но в 11 классе падает. Различия не достоверны, но они одинаково правлены по шести показателям.

2. Структура мотивационной сферы примерно одинакова во всех возрастах. Везде на первом месте стоит мотивация, связанная с окончанием школы и поступлением в вуз, а на втором – с надеждой, что «все будет хорошо». Для многих подростков характерна позиция человека, надеющегося не на себя, а на внешнюю помощь.

3. Подростки не мечтают о взрослой жизни и не ценят время, в котором живут сейчас. Их почти не интересует общение, отдых и развлечения.

4. Показатели готовности к саморазвитию невысоки, а расхождение между декларациями и реальностью заметное. Это говорит о лени и внутренней противоречивости.

5. Показатели профессиональных установок невысоки и не различаются по возрастам.

6. Сфера негативных интересов во всех классах богата и расширяется с возрастом за счет вопросов нравственности, мировоззрения, зависимостей, политики.

7. Более половины учащихся 10 и 11 классов пишут, что не любят чтение и литературу.

8. С возрастом все больше ребят пишут о нелюбви к сетевому времяпрепровождению.

Некоторые заявляют об отрицательном отношении к общению и развлечениям.

9. Подростки комфортно чувствуют себя в своих школах и ценят их.

Получилась довольно выразительная картина.

С одной стороны, ребятам комфортно в их школах, они ценят учителей и одноклассников, им нравятся многие уроки, общая атмосфера и разные мероприятия. У них есть конкретные и конструктивные претензии к школам, но их не много, и они не глобальны. Еще один положительный фактор – это нормативный, соответствующий возрасту уровень общего развития и психологическое благополучие большинства школьников.

С другой стороны, создается впечатление, что жизнь ребят делится на две части. Они благополучны и позитивно настроены, но им все портит перспектива сдачи ЕГЭ и поступления в вуз. Уровень готовности к профессиональному выбору и его мотивация у ребят невысокие, аморфные и не имеют возрастной динамики. Даже навыки словесно-логического мышления – основного вида когнитивных процессов в старших классах – снижаются к одиннадцатому классу, вот как действует эта перспектива.

Похоже, что ни школьники, ни педагоги не осознают неправильности этого положения. Им представляется, что все идет нормально. Это и вправду так, если иметь в виду статистическую норму: в школах МГПУ дела обстоят на общем фоне очень благополучно. Но безотчетное переживание отчужденности всего, что происходит и скоро произойдет, накладывает отпечаток на самочувствие детей и взрослых.

Эмпирическое исследование обнажило проблему: в комфортных условиях небольших, гуманистически направленных школ, дающих высокий уровень обученности, дети переживают отчуждение по отношению к собственному самоопределению.

Заключение

В мире есть три типа образовательных учреждений.

Первый – это школы, направленные на высокое качество обучения. Яркий пример – закрытые учебные заведения интернатного типа со строгим режимом. Многие родители из числа «сильных мира сего» выбирают для своих детей именно такие учебные заведения.

Второй тип – школы, где стараются осуществлять индивидуальный подход и ставят во главу угла комфортное самочувствие детей. Такие учреждения тоже весьма востребованы.

Третий тип школ самый распространенный. В них пытаются совместить первые два подхода, что редко получается: либо происходит крен в одну из сторон, либо тенденции то и дело сменяют друг друга. В двух школах МГПУ, похоже, наблюдается третий вариант.

Школьный кампус – это форма работы с подростками, призванная стать соединительным звеном между их обучением и развитием в ходе увлекательной учебной работы. Не нужно выделять дополнительные часы и перегружать ребят, лучше переосмыслить то, что делается уже сейчас, в ключе настоящего, полноценного, личностного самоопределения. Этому помогут преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты Университета, занимающие по отношению к школьникам особую, уважительную и безоценочную позицию.

Виды и формы деятельности Школьного кампуса должны быть разнообразны. Часть из

них должна проходить на территории школы, другая – в стенах Университета, а третья – в пространстве города, его учреждений культуры, образования и социальной работы. Ведь университетские проекты, куда могут быть подключены старшеклассники, имеют разную направленность, как и школьные проекты, куда могут быть привлечены учащиеся и преподаватели Университета. Необходимо выделение ряда сотрудников как в Университете, так и в каждой из школ, чтобы они вплотную занимались работой Школьного кампуса.

Одним из направлений работы должна стать организация встреч с интересными для школьников профессорами и преподавателями, умеющими увлекательно рассказывать о своей профессии. Эти встречи могут быть разовыми, в смысле общения с одним и тем же специалистом, а могут и повторяться, превращаясь в семинар или кружок для начинающих, на базе школы и Университета. Такой кружок, где не читают лекции, а ведут увлекательные разговоры и показывают что-то реальное, могут посещать и школьники, и студенты. Не важно, будет ли тот или другой ученик поступать именно в этот Университет, но важно, что он еще до получения аттестата попробует себя в рамках учебно-профессионального сообщества. Такой опыт поистине бесценен для развития самосознания и самоопределения.

Работа Школьного кампуса не сводится к кружку или череде интересных встреч, а также к профориентационным процедурам, которые, конечно, тоже обязательно нужны. Школьники будут приходить в Университет с разными целями. Например, они придут, чтобы помочь в библиотеке или лабораториях. Там они воочию увидят аудитории, коридоры, читальные залы и студентов, с которыми смогут пообщаться. Они научатся пользоваться некоторыми сервисами на университетском сайте, станут обедать в университетской столовой и пить кофе в буфете. Вместе со студентами они поучаствуют в культурных, спортивных и социальных мероприятиях и проектах, устроят выставку и вечер поэзии, послушают доклады на студенческой конференции. В результате пространство Университета и его среда станут им не чужими, они там освоятся. Многие виды подобной работы должны происходить регулярно, иногда на протяжении месяца-двух, а иногда и весь учебный год.

Подробное раскрытие содержания проекта «Школьный кампус» не является целью нашего сообщения, главный смысл которого состоит в диагностике имеющейся проблемы. Такая диагностика состоялась, и проблема обозначена: это характерный для многих ребят сильный аффективный очаг, связанный с предстоящими экзаменами и поступлением в вуз. Он переживается как высокая, но отчужденная мотивация самоопределения, противостоящая чувству неуверенности и беспомощности. Сильный, но не действенный мотив по закону Йеркса-Додсона тормозит всякую активность и мешает не только учиться, но и жить. Показательно, что у старших подростков практически не выявилось мотивации общения со сверстниками и развлечений, а также личных интересов. Школьный кампус, создающий пространство безопасного общения (в смысле оценки успеваемости и поведения), призван разрядить это напряжение, но не уводя в сторону, а непосредственно в пространстве обучения и самоопределения, в том числе и подготовки к ЕГЭ.

Любой материал, с которым работают подростки в рамках Школьного кампуса, должен содержать базовый образовательный компонент и работать на подготовку к выпускным процедурам. Его явные для участников цели могут иметь как теоретический, так и конкретно-практический характер, но не должны быть отчужденными. Всякий раз планируя мероприятие или проект, нужно подойти к нему с этой меркой и ответить на вопросы: а) как

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

подростки чувствуют себя в нем, свободны ли они, интересно ли им?; б) что делается для развития их личности и учебной самостоятельности?; в) что делается для их подготовки к ЕГЭ? Тогда ребята не будут жаловаться на засилье проектов и других мероприятий в условиях цейтнота, потому что эти проекты станут важной составляющей их школьной жизни и подготовки к переходу на следующую образовательную ступень.

Проект «Школьный кампус» находится в самом начале своего пути. Разработка и апробация его этапов и промежуточных целей должны стать прямым продолжением исследовательской работы, представленной в данном сообщении.

Осуществление проекта «Школьный кампус» предполагает неоднократную психодиагностику учащихся, хотя бы дважды в учебном году: в его начале и в конце. Диагностика может проводиться с помощью той же батареи методик, что настоящее исследование, а может быть дополнена и некоторыми другими направлениями, пока не затронутыми нами. В любом случае это даст обширный эмпирический материал по особенностям развития личности, обучения и самоопределения современных старших подростков и юношей, которого очень не хватает. Ведь большинство подобных исследований носят частичный характер и выполняются на небольших выборках, что не позволяет делать обобщения и выводы, составляющие психологический портрет современного старшего школьника.

Литература

1. *Бережковская Е.Л.* Психологический портрет современного первокурсника // Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Обучение и развитие: современная теория и практика» (г. Москва, 15–17 ноября 2015 г.). М.: РГГУ, 2015. Том 2. С. 20–27.
2. *Бережковская Е.Л.* Психолого-педагогические условия формирования учебной самостоятельности у студентов педагогического колледжа // Материалы XXV Межрегиональных педагогических чтений, посвященных великому русскому педагогу К.Д. Ушинскому «К.Д. Ушинский и национальное образование. Исторические уроки, идеи и современность» (г. Москва, 25 марта 2021 г.). М.: МГПУ, 2021. С. 117–119.
3. *Бережковская Е.Л., Ховрина Г.Б.* Проблема психологического возраста современных старшеклассников // Цели и задачи образования, способствующие психическому и личностному развитию. Сборник научных статей. М.: Белый ветер, 2020. С. 18–31.
4. *Бережковская Е.Л., Гавриш Н.В., Прихожан А.М.* Психологические условия становления активной позиции личности в процессе ее самоопределения // Сборник трудов, посвященный 10-летию Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. М.: РГГУ, 2005. С. 278–296.
5. *Бережковская Е.Л., Сугак Ж.П.* Интересы и увлечения подростков как фактор их социализации // Цели и задачи образования, способствующие психическому и личностному развитию. Сборник научных статей. М.: Белый ветер, 2020. С. 7–17.
6. *Выготский Л.С.* Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. Серия «Мастера психологии». СПб.: Питер, 2021. 224 с.
7. *Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б.* Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 126–134. DOI:10.17759/psyedu.2018100311

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

8. *Гузич М.Э., Хохлова Н.И.* О готовности юношества северного региона России к профессиональному выбору [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 86–95. DOI:10.17759/psyedu.2016080108
9. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О.* Профориентология: Теория и практика. М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2004. С. 138–144.
10. *Иванова Е.В., Нестерова О.В., Виноградова И.А.* Физические параметры и комфортность школьной среды в оценках обучающихся и педагогов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 81–93. DOI:10.17759/psyedu.2018100108
11. *Ильина О.Б.* Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 3. С. 255–263. DOI:10.17759/psyedu.2014060324
12. *Иченко Н.А.* Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 69–76. DOI:10.17759/psyedu.2014060109
13. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр Академия. 2010. 304 с.
14. *Кондаков И.М.* Диагностика профессиональных установок подростков // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 122–130.
15. *Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н.* Мотивация к получению высшего образования и ее структура [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 43–57. DOI:10.17759/psyedu.2019110205
16. *Кудрявцев В.Т., Бережковская Е.Л., Кравцов О.Г.* Психология раннего студенческого возраста / Под ред. Е.Л. Бережковской. М.: Проспект, 2014. 192 с.
17. *Литвинова А.В.* Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 59–71. DOI:10.17759/psyedu.2020120105
18. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
19. *Панфилова А.П., Долматов А.В.* Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. А.П. Панфиловой. М.: Юрайт, 2017. 487 с.
20. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
21. *Прокументова Г.Н.* Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 182–187.
22. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. М.: Эксмо, 2006. С. 344–345, 350.
23. *Реан А.А.* Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 84–86.
24. *Сардушкина Ю.А.* Взаимодействие школы и вуза как средство повышения результативности профориентационной работы // Вестник Самарского муниципального института управления. 2013. № 2 (25). С. 165–173.
25. *Сулимина О.В.* Проблема становления личностных и социальных регуляторов в период перехода от детства к взрослости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 91–101. DOI:10.17759/psyedu.2014060208

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

26. Толстых Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 77–94.
27. Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 105–113. DOI:10.17759/psyedu.2016080110
28. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 1. С. 2–10. DOI:10.17759/psyedu.2014060102
29. Эриксон Эрик Г. Детство и общество. Спб.: Питер. Серия Мастера психологии, 2008. 448 с.
30. Marcia J.E. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. *Ego Identity*, New York: Springer New York Publ., 1993. P. 3–21. DOI:10.1007/978-1-4613-8330-7_1

References

1. Berezhkovskaya E.L. Psikhologicheskiy portret sovremennogo pervokursnika [Psychological portrait of a modern freshman]. *Materialy Shestnadsatykh Mezhdunarodnykh chteniy pamyati L.S. Vygotskogo "Obucheniye i razvitiye: sovremennaya teoriya i praktika"* (g. Moskva, 15–17 noyabrya 2015 g.) [Proceedings of the Sixteenth International Readings in Memory of L.S. Vygotsky "Education and development: modern theory and practice"]. Moscow: RGGU Publ., 2015. Vol. 2, pp. 20–27. (In Russ.).
2. Berezhkovskaya E.L. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya uchebnoy samostoyatel'nosti u studentov pedagogicheskogo kollezhza [Psychological and pedagogical conditions for the formation of educational independence among students of a pedagogical college]. *Materialy Dvadsat' Pyatykh Mezhdunarodnykh pedagogicheskikh chteniy, posvyashchennykh velikomu russkomu pedagogu K.D. Ushinskomu "K.D. Ushinskiy i natsional'noye obrazovaniye. Istoricheskiye uroki, idei i sovremennost'"* (g. Moskva, 25 marta 2021 g.) [Proceedings of the Twenty Fifth Interregional Pedagogical Readings dedicated to the great Russian teacher K.D. Ushinsky "K.D. Ushinsky and national education. Historical lessons, ideas and modernity"]. Moscow: MGPU Publ., 2021, pp. 117–119. (In Russ.).
3. Berezhkovskaya E.L. Khovrina G.B. Problema psikhologicheskogo vozrasta sovremennykh starsheklassnikov [The problem of the psychological age of modern high school students]. *Tseli i zadachi obrazovaniya, sposobstvuyushchiye psikhicheskomu i lichnostnomu razvitiyu. Sbornik nauchnykh statey* [Goals and objectives of education, contributing to mental and personal development. Collection of scientific articles]. Moscow: Belyy Veter Publ., 2020, pp. 18–31. (In Russ.).
4. Berezhkovskaya E.L., Gavrish N.V., Prikhozhan A.M. Psikhologicheskiye usloviya stanovleniya aktivnoy pozitsii lichnosti v protsesse yeye samoopredeleniya [Psychological conditions for the formation of an active position of the individual in the process of its self-determination]. *Sbornik trudov, posvyashchenny 10-letiyu Instituta psikhologii im. L.S. Vygotskogo RGGU* [Proceedings dedicated to the 10th anniversary of the Institute of Psychology L.S. Vygotsky Russian State University for the Humanities]. Moscow: RGGU Publ., 2005, pp. 278–296. (In Russ.).
5. Berezhkovskaya E.L., Sugak Zh.P. Interesy i увлечения подростков как фактор их социализации [Interests and hobbies of adolescents as a factor of their socialization]. *Tseli i zadachi obrazovaniya*,

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

sposobstvuyushchiye psikhicheskomu i lichnostnomu razvitiyu. Sbornik nauchnykh statey [Goals and objectives of education, contributing to mental and personal development. Collection of scientific articles]. Moscow: Belyy Veter Publ., 2020, pp. 7–17. (In Russ.)

6. Vygotskiy L.S. Pedologiya podrostka. Psikhologicheskoye i sotsial'noye razvitiye rebenka [Pedology of a teenager. Psychological and social development of the child]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2021. 224 p. (In Russ.)

7. Golovanova N.F., Dermanova I.B. Directivity of Self-Fulfillment and Personal Realization of Teenager [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 126–134. DOI:10.17759/psyedu.2018100301. (In Russ.)

8. Guzych M.E., Khokhlova N.I. The Readiness of Young People of the Russian Northern Region to the Profession Choice [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 86–95. DOI:10.17759/psyedu.2016080108. (In Russ.)

9. Zeyer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. Proforiyentologiya: Teoriya i praktika [Career guidance: Theory and practice]. Moscow: Akademicheskiiy Proyekt Publ., Yekaterinburg: Delovaya Kniga Publ., 2004, pp. 138–144. (In Russ.)

10. Ivanova E.V., Nesterova O.V., Vinogradova I.A. Physical Parameters and Comfort of the School Environment in Assessments of Schoolchildren and Teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 81–93. DOI:10.17759/psyedu.2018100108. (In Russ.)

11. Ilyina O.B. Professional Self-Determination of Modern Teenagers: Problems and Solutions [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014, no. 3, pp. 255–263. DOI: 10.17759/psyedu.2014060324. (In Russ.)

12. Ichenko N.A. Teenager as the Subject of Self-Determination: the Resources and Risks [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014, no. 1, pp. 69–76. DOI:10.17759/psyedu.2014060109. (In Russ.)

13. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Izdatel'skiy tsentr Akademiya Publ., 2010. 304 p. (In Russ.)

14. Kondakov I.M. Diagnostika professional'nykh ustanovok podrostkov [Diagnostics of adolescents' professional attitudes]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 1997, no. 2, pp. 122–130. (In Russ.)

15. Krushelnitskaya O.I., Polevaya M.V., Tret'yakova A.N. Motivation to Higher Education and its Structure [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 43–57. DOI:10.17759/psyedu.2019110205. (In Russ.)

16. Kudryavtsev V.T., Berezhkovskaya E.L., Kravtsov O.G. Psikhologiya rannego studencheskogo vozrasta [Psychology of early student age]. Berezhkovskaya E.L. (ed.). Moscow: Prospekt Publ., 2014. 192 p. (In Russ.)

17. Litvinova A.V. Psychological Separation from Parents as a Condition for the Development of Students' Goal-Setting [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 59–71. DOI: 10.17759/psyedu.2020120105. (In Russ.)

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

18. Nuttin J. Motivatsiya, deystviye i perspektiva budushchego [Motivation, action and future prospects]. Moscow: Smysl Publ., 2004. 608 p. (In Russ.).
19. Panfilova A.P., Dolmatov A.V. Vzaimodeystviye uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Interaction of participants in the educational process: textbook and workshop for academic bachelor's degree]. Panfilova A.P. (ed.). Moscow: Yurayt Publ., 2017. 487 p. (In Russ.).
20. Prikhozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta [Diagnostics of the personal development of adolescent children]. Moscow: ANO "PEB" Publ., 2007. 56 p. (In Russ.).
21. Prozumentova G.N. Potentsial vzaimodeystviya vuzov i shkol: empiricheskiye modeli [Potential of interaction between universities and schools: empirical models]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Tomsk State University]*, 2012, no. 358, pp. 182–187. (In Russ.).
22. Psikhologicheskiye testy [Psychological tests]. Kas'yanov S. (ed.). Moscow: Eksmo Publ., 2006, pp. 344–345, 350. (In Russ.).
23. Rean A.A. Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti: Teoriya, metody issledovaniya, praktikum [Psychology and psychodiagnosics of personality: Theory, research methods, workshop]. Saint-Petersburg: Praym-YEVROZNAK Publ., 2006, pp. 84–86. (In Russ.).
24. Sardushkina Yu.A. Vzaimodeystviye shkoly i vuza kak sredstvo povysheniya rezul'tativnosti proforiyentatsionnoy raboty [Interaction between school and university as a means of increasing the effectiveness of vocational guidance work]. *Vestnik Samarskogo munitsipal'nogo instituta upravleniya [Bulletin of the Samara Municipal Management Institute]*, 2013, no. 2 (25), pp. 165–173. (In Russ.).
25. Sulimina O.V. The Problem of Formation of Personal and Social Controls in the Period of Transition from Childhood to Adulthood [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 91–101. DOI:10.17759/psyedu.2014060208. (In Russ.).
26. Tolstykh N.N. Ispol'zovaniye metoda motivatsionnoy induktsii dlya izucheniya motivatsii i vremennoy perspektivy budushchego [Using the method of motivational induction to study motivation and the time perspective of the future]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2005, no. 3, pp. 77–94. (In Russ.).
27. Haymovskaya N.A., Bocharova A.L. Socio-psychological Aspects of Professional Identity in the Modern Society [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 105–113. DOI:10.17759/psyedu.2016080110. (In Russ.).
28. Khlomov K.D. Teenager at the life crossroads: socialization, analysis of the factors of developmental environment change [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 2–10. DOI:10.17759/psyedu.2014060102. (In Russ.).
29. Erikson Erik G. Detstvo i obshchestvo [Childhood and Society]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 448 p. (In Russ.).
30. Marcia J.E. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. *Ego Identity*, New York: Springer New York Publ., 1993, pp. 3–21. DOI:10.1007/978-1-4613-8330-7_1

Бережковская Е.Л., Кравцов Л.Г.
Взаимодействие средней школы и университета как
условие самоопределения у старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 39–57.

Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G.
The Interaction of Secondary School and University as a
Condition for Self-Determination among High School
Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 39–57.

Информация об авторах

Бережковская Елена Львовна, научный сотрудник лаборатории Проектирования культурно-исторических моделей образования, Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-3521>, e-mail: berezhkovskayael@mgpu.ru

Кравцов Лев Геннадиевич, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией Проектирования культурно-исторических моделей образования, Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7394-9290>, e-mail: KravcovLG@mgpu.ru

Information about the authors

Elena L. Berezhkovskaya, Researcher of the Laboratory for Designing cultural-historical models of education, Institute of Secondary Vocational Education named after K.D. Ushinsky, Moscow City Pedagogical University (MGPU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-3521>, e-mail: [berekhovskayael@mgpu.ru](mailto:berezhkovskayael@mgpu.ru)

Lev G. Kravtsov, PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Designing cultural-historical models of education, Institute of Secondary Vocational Education named after K.D. Ushinsky, Moscow City Pedagogical University (MGPU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7394-9290>, e-mail: KravcovLG@mgpu.ru

Получена 28.07.2021
Принята в печать 05.12.2021

Received 28.07.2021
Accepted 05.12.2021

Взаимосвязь личностных особенностей и отчужденности студентов с ОВЗ

Третьяк Э.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: tretyakev@fdomgppu.ru

В статье рассматриваются проблема отчуждения от учебного труда у студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также взаимосвязь отчуждения от учебы и личностных особенностей. Актуальность исследования заключается в необходимости изучения отчужденности от учебы студентов с ограниченными возможностями в связи с тем, что они входят в группу риска по академической неуспеваемости из-за сложностей, возникающих при обучении в условиях необходимости стационарного лечения и потребности в специальной аппаратуре. Цель исследования состоит в определении взаимосвязи личностных особенностей и отчужденности студентов с ОВЗ. Выборку составили студенты Московского государственного психолого-педагогического университета (N=75) в возрасте от 20 до 25 лет (M=22,6; SD=2,5), из которых 88% респондентов были женского пола. Все студенты имеют статус «ограниченные возможности здоровья» (ДЦП, инвалиды по зрению, слуху, имеющие хронические заболевания почек и аутоиммунной системы). Сбор данных осуществлялся с помощью личностного 16-факторного опросника Кеттелла и тест-опросника «Субъективное отчуждение учебного труда» (В.Н. Косырев). Полученные результаты демонстрируют наличие взаимосвязи отчужденности студентов с ОВЗ от учебной деятельности с такими чертами характера, как адекватная самооценка, интеллект, эмоциональная неустойчивость, смелость, чувствительность, мечтательность, конформность, напряженность. Результаты исследования могут быть использованы при разработке психокоррекционных программ, направленных на преодоление отчуждения студентов, имеющих статус ОВЗ, от учебной деятельности.

Ключевые слова: отчуждение, учебная деятельность, высшее образование, студенты, ограниченные возможности здоровья.

Для цитаты: Третьяк Э.В. Взаимосвязь личностных особенностей и отчужденности студентов с ОВЗ [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 58–72. DOI:10.17759/psyedu.2021130404

The Relationship of Personal Traits and Alienation of Students with Disabilities

Elina V. Tretyak

Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: tretyakev@fdomgppu.ru

The article deals with the problem of alienation from academic work among students with disabilities, as well as the relationship of alienation from study and personal characteristics. The relevance lies in the need to study the alienation from study of students with disabilities due to the fact that they are at risk for academic failure due to the difficulties that arise during training in conditions of the need for inpatient treatment and the need for special equipment. The purpose of the article is to determine the relationship of personal characteristics and alienation of students with HIA. The sample consisted of students of the Moscow State Psychological and Pedagogical University (N=75; respondents aged 20 to 25 years (M=22.6, SD=2.5), of which 88% of respondents were female). All students have the status of "limited health opportunities" (cerebral palsy, visually impaired, hearing impaired, having chronic kidney diseases and autoimmune system). Data collection was carried out using Kettell's personal 16-factor questionnaire and the test questionnaire «Subjective alienation of educational work» (V.N. Kosyrev). The obtained results demonstrate the existence of a relationship between the alienation of students with disabilities from educational activities and such character traits as adequate self-esteem, intelligence, emotional instability, courage, sensitivity, dreaminess, conformity, tension. The results can be used in the development of psychocorrective programs aimed at overcoming the alienation of students with the status of disabilities from educational activities.

Keywords: alienation, educational activity, higher education, students, limited health opportunities.

For citation: Tretyak E.V. The Relationship of Personal Traits and Alienation of Students with Disabilities. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 58–72. DOI:10.17759/psyedu.2021130404 (In Russ.).

Введение

Проблемой отчуждения человека в разное время занимались Г.С. Батищев, В.С. Библер, Г. Гегель, Т. Гоббс, Е.В. Ильенков, Ж. Руссо, Ж.-П. Сартр и др. Большое внимание исследователи уделяли категориальному анализу понятия отчуждения, проблеме генезиса отчуждения, а также описанию и анализу последствий этого явления для общества и индивида [6].

В то же время данная проблема получила определенное отражение в психолого-педагогической литературе. К ней обращались Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, М.Г. Зотов, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Е.М. Шиянов и др.

Первоначально проблема отчуждения была открыта и исследована в рамках философского анализа. В контексте психологического подхода к рассмотрению феномена личностного отчуждения важно рассмотреть и психиатрическое объяснение данного феномена [3; 4; 6; 13; 17; 18]. Здесь отчуждение объясняется через расщепление, то есть полярность мышления, игнорирование сложных связей. В таком ключе отчуждение рассматривает З. Фрейд, который изучил данный феномен в связи с психологическими защитами и формированием неврозов. Отчуждение становится одним из признаков невротической личности [18].

Другим психологическим конструктом, на который влияет отчуждение, как считает И. Милюска, является процесс самоидентификации [19]. Человек является составной частью общества, и поэтому только через общественное взаимодействие он может проявить себя, реализовать свой интеллектуальный, творческий потенциал, приобрести жизненный опыт. На основе рассмотренных выше теорий можно заметить, что отчуждение имеет в основном социальную природу и проявление.

Отчуждение может быть вызвано многими факторами: особенностями коммуникации, общественным взаимодействием, трудовой деятельностью, научными и техническими революциями, общественными процессами и др. Психологическая сторона данного процесса заключается в том, что все вышеперечисленные факторы являются осознанными, то есть человек в большинстве случаев четко понимает причины и имеет собственное объяснение личностного отчуждения [20; 21; 22].

Психологический анализ данного феномена заставляет сместить центр внимания с особенностей социального взаимодействия отчужденной личности на ее внутренний мир. По мнению М. Симен, отчуждение представляет собой состояние индивида в обществе, которое характеризуется социальной изолированностью, иногда самоустранением, апатией к социальному бытию [22]. Однако отчуждение не всегда может сопровождаться социальной изоляцией личности. Можно быть среди людей, взаимодействовать с ними и одновременно чувствовать себя бессильным, психологически отделенным, непричастным к тому, что происходит. Эта проблема обостряется ощущением потери своей индивидуальности, осознанием внутреннего одиночества в обществе и одновременно зависимости от него [10].

Разносторонность феномена отчуждения предполагает и разнообразие его интерпретаций. В свою очередь, М. Кордуэлл дает следующую трактовку: отчуждение – это постепенное углубление в себя и уход от дел внешнего мира, сопровождающие естественный процесс старения; факт отчуждения личности от общества, его проблем и бешеного ритма жизни является гармоничным и вполне оправданным с морально-этической точки зрения [19].

Отчуждение может означать наличие у индивидов современного постиндустриального общества чувства оторванности от социальной среды и недовольства этим; ощущения морального упадка в обществе; чувства бессилия перед лицом всемогущих социальных институтов; ощущения безликости, дегуманизованности забюрократизированных социальных организаций и т.п. [8].

Исходя из вышеизложенного, феномен личностного отчуждения можно трактовать как процесс потери значимости или же как разрушение взаимосвязей между личностью или

определенными ее частями и окружающим социумом, к которому можно отнести другие личности, общественные контакты и связи.

Таким образом, в процессе личностного отчуждения мы наблюдаем, как человек собственноручно выставляет ограничения своим возможностям ввиду несоответствия социальным стандартам и требованиям социума, что, в свою очередь, негативно переживается личностью на глубоко эмоциональном уровне [5].

Анализ имеющихся концепций осмысления сущности и структуры феномена отчуждения в современной научной мысли открывает новые аспекты антропологического процесса. Рассматривая феномен отчуждения, можно выделить две наиболее распространенные тенденции: отрицательную, где показаны негативные характеристики отчуждения (концепции политологии, социологии, педагогики), и положительную, которая подчеркивает положительные проявления данного явления (связанные в целом со сферой искусства, литературы, творческой самореализации).

Теоретический анализ психологической литературы по данной проблеме свидетельствует о том, что на сегодняшний день подобные исследования немногочисленны, одновременно фрагментарны и не систематизированы.

В педагогике высшей школы под отчуждением студентов от учебной деятельности будем понимать потерю личностного смысла учения, утрату внутренней мотивации на получение новых знаний и компетенций [1; 2; 7; 11; 12; 14; 15; 16]. Что же касается студентов с ограниченными возможностями здоровья, то в данном случае на формирование отчуждения от учебной деятельности оказывают влияние дополнительные негативные факторы: студенты со слабым здоровьем часто пропускают занятия, им сложнее соответствовать заявленным стандартам, осваивать учебные компетенции, они часто нуждаются в специальной аппаратуре. Кроме того, такие студенты вынуждены выбирать те профессии, которые доступны им по состоянию здоровья, а не только соответствуют их интересам и склонностям. Все это обуславливает дополнительные риски формирования отчуждения от учебы у студентов с ОВЗ, однако данная проблема является малоизученной, что обуславливает актуальность исследования.

Новизна исследования заключается в том, что исследованы личностные предикторы отчужденности от учебы именно у студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования состоит в определении взаимосвязи личностных особенностей и отчужденности студентов с ОВЗ.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между личностными особенностями студентов с ОВЗ и компонентами, формами и уровнем отчужденности от учебной деятельности.

Программа исследования

Для определения профиля личности студентов с ОВЗ был использован 16-факторный опросник Кеттелла, разработанный под руководством Р.Б. Кеттелла в 1949 г. и предназначенный для описания широкой сферы индивидуально-личностных отношений взрослых людей.

Для выявления уровня и факторов отчуждения от учебы был использован тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» В.Н. Косырева. Опросник предназначен для диагностики отчуждения студентов от учебной деятельности. Опросник включает 48 пунктов и 9 шкал, позволяющих определять общий уровень отчуждения,

отчуждения в отдельных сферах деятельности (учение, университетская жизнь, межличностные отношения, отношение к себе), а также формы (степени) отчуждения: вегетативность, бессилие, нигилизм, авантюризм. Тест адресован психологам-исследователям, преподавателям, психологическим службам и администрациям вузов [10].

Для выявления взаимосвязей и доказательства гипотезы был использован критерий ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проведено в апреле 2021 года. Выборку составили 75 студентов Московского государственного психолого-педагогического университета 2-4 курса (56 девушек и 19 юношей в возрасте 20-25 лет). Все респонденты имеют статус «ограниченные возможности здоровья» (ДЦП, инвалиды по зрению, слуху, имеющие хронические заболевания почек и аутоиммунной системы).

Результаты

Рассмотрим результаты отчуждения студентов с ОВЗ от учебной деятельности. Сначала были рассмотрены сферы учебной жизни, в которых проявляется отчуждение, и его уровень в каждой сфере (табл. 1).

Таблица 1

Показатели сфер отчуждения в различных сферах учебной деятельности (тест-опросник В.Н. Косырева) (N=75)

Сфера	Высокий	Средний	Низкий
1. Учеба	18%	70%	12%
2. Университетская жизнь	14%	76%	10%
3. Межличностные отношения	20%	64%	16%
4. Самоотчуждение	12%	76%	12%

По результатам диагностики было выявлено, что у большинства студентов с ОВЗ во всех сферах преобладает средний уровень отчуждения.

В сфере учебы у 18% респондентов преобладает высокий уровень отчуждения, эти студенты не видят личностного смысла в тех знаниях, умениях и навыках, которые они получают. 70% студентов с ОВЗ имеют средний уровень отчуждения, характеризующийся тем, что личностным смыслом обладает лишь часть получаемых ими знаний. Всего 12% имеют низкий уровень отчуждения, для этих студентов все получаемые знания и компетенции имеют личностный смысл.

В сфере университетской жизни 14% студентов с ОВЗ обладают высоким уровнем отчужденности, эти студенты не участвуют в студенческой жизни и не видят в ней смысла. 76% респондентов имеют средний уровень, эти студенты могут участвовать в студенческой жизни формально, а личностный смысл для них имеют лишь некоторые мероприятия. У 10% студентов с ОВЗ выявлен низкий уровень отчуждения, эти студенты, как правило, являются активистами, для них все мероприятия имеют личностный смысл и интерес.

В сфере межличностных отношений высокий уровень выявлен у 20% испытуемых, у данной группы студентов присутствуют проблемы в коммуникации, имеется слабая мотивация общения, а также, скорее всего, неразвитые навыки общения. Так, 64% студентов имеют средний уровень, эти студенты обладают ограниченным кругом общения и средним уровнем развития коммуникативности. У 16% студентов с ОВЗ выявлен низкий уровень, данная группа студентов имеет очень широкий круг контактов, высокую степень коммуникативности, у них существует высокая потребность в общении.

12% респондентов имеют высокий уровень самоотчуждения, эти студенты потеряли связь со своей субъектностью, им сложно установить связь со своим истинным «Я». У 76% – средний уровень, эти студенты также не всегда понимают свое истинное «Я». Также 12% имеют низкий уровень самоотчуждения, у данной группы студентов с ОВЗ хорошо развиты личностная рефлексия и самопонимание.

Результаты исследования форм отчуждения представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели форм отчуждения в различных сферах учебной деятельности студентов с ОВЗ (тест-опросник В.Н. Косырева) (N=75)

Форма отчуждения	Высокий	Средний	Низкий
Вегетативность	10%	70%	20%
Нигилизм	20%	70%	10%
Бессилие	20%	64%	16%
Авантюризм	24%	46%	30%

По итогам исследования были получены следующие результаты:

Большая часть испытуемых имеет средний уровень по представленным формам отчуждения: вегетативности – 70%; нигилизма – 70%; бессилия – 64%; авантюризма – 46%.

Менее всего выражена такая форма, как вегетативность, представляющая собой самую тяжелую форму отчуждения. Вегетативность связана с неспособностью поверить в важность и ценность реализуемой деятельности, в данном случае – учебы. Такие студенты обычно даже не собираются прикладывать усилия для освоения профессии, не понимают, зачем учатся.

Нигилизм и бессилие выражены средне и примерно на одном уровне. Нигилизм выражается в том, что студенты с ОВЗ считают, что в любой деятельности и активности отсутствует всякий смысл, отсутствует вера, что учеба может приносить удовлетворение, сможет помочь в дальнейшем жизнеустройстве.

Бессилие – это утрата веры в то, что человек может сам на что-то влиять, хотя при этом сохраняется понимание ценности деятельности. Данная группа студентов не верит, что можно чего-то достигнуть самостоятельно, без помощи извне или благодаря удачному стечению обстоятельств. Как правило, респонденты не уверены в собственных способностях.

Авантюризм связан с потребностью рисковать, испытывать острые ощущения, поскольку без этого деятельность теряет свой смысл и перестает приносить удовольствие.

Как правило, таких студентов привлекают в будущей профессии риск, острые ощущения, они могут прийти неподготовленным на экзамен ради получения дозы адреналина и т.д.

Результаты изучения общего уровня отчужденности от учебной деятельности представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Уровень отчуждения от учебной деятельности студентов с ОВЗ
(N=75)**

Уровень	%-ное соотношение
Высокий	22%
Средний	44%
Низкий	34%

Согласно результатам, представленным в табл. 4, 22% студентов с ОВЗ имеют высокий уровень отчуждения от учебы. Данные студенты не видят смысла в своем обучении, не верят в собственные возможности. Знания усваиваются ими лишь формально либо не усваиваются вообще. Отсутствуют учебная мотивация и личностный смысл обучения. Также студенты данной группы не участвуют в студенческой жизни, имеют низкий уровень коммуникативности и узкий круг общения, часто теряют связь с собственной субъектностью, обладают низким уровнем самопонимания. Отчасти это является причиной того, что обучение им не интересно, так как эти студенты чаще всего сами не осознают свои мотивы и потребности, выбирая специальность под давлением других людей либо обстоятельств. Вместе с тем студенты, имеющие высокий уровень отчуждения, с большой вероятностью переживают экзистенциальный кризис, обусловленный не только отчуждением от учебы, но и самоотчуждением. Скорее всего, эти студенты не будут доучиваться по выбранной специальности либо не будут работать по специальности после выпуска.

44% испытуемых имеют средний уровень отчуждения. Данная группа студентов может иметь различное соотношение мотивов и интересов, например, высокую привлекательность студенческой жизни, межличностных отношений, высокий уровень отчуждения от учебы и самоотчуждения. Либо все компоненты отчуждения могут быть выражены на среднем уровне.

У 34% студентов с ОВЗ выявлен низкий уровень отчуждения. Студенты данной группы обладают высокой учебной мотивацией, видят личностный смысл в своем обучении и будущей профессии. Имеют высокий уровень коммуникативности, широкий круг контактов, активно участвуют в студенческой жизни, являясь активистами. Также у этих студентов высокий уровень рефлексивности и самопонимания, поскольку им удалось верно определить свои интересы и приоритеты при выборе специальности.

Далее для определения взаимосвязи личностных особенностей и отчужденности студентов с ОВЗ был осуществлен корреляционный анализ Спирмена. Результаты представлены в табл. 4. Для диагностики личностных особенностей студентов с ОВЗ был использован 16-факторный личностный опросник Кеттелла.

В результате корреляционного анализа были выявлены достоверные положительные и отрицательные корреляции между отчужденностью от учебы и личностными особенностями испытуемых на уровне значимости 0,01:

– показатель адекватности самооценки ($r=-0,54$) отрицательно связан с уровнем отчуждения от учебной деятельности, то есть студенты с адекватной самооценкой имеют меньшие тенденции к отчужденности от учебы; вероятно, это связано с тем, что адекватная оценка себя изначально позволяет сделать более взвешенный профессиональный выбор;

– показатель интеллекта ($r=-0,43$) отрицательно связан с отчуждением от учебной деятельности: чем выше интеллект, тем ниже отчуждение; вероятно, это связано с тем, что более развитое мышление помогает лучше справляться с учебными заданиями, и, соответственно, отмечается более высокий уровень учебной успешности и мотивации;

Таблица 4

Взаимосвязь личностных особенностей и отчужденности студентов с ОВЗ от учебной деятельности (N=75)

Показатели	Университетская жизнь								
	Учеба	Межличностные отношения	Самоотчуждение	Вегетативность	Нигилизм	Бессилие	Авантюризм	Общий уровень	
MD	-0,54**	-0,43**	-0,46**	-0,52**	0,16	-0,52**	-0,51**	0,23	-0,62**
A	0,11	-0,43**	-0,51**	-0,17	0,17	0,20	0,28	-0,24	-0,23
B	0,43**	0,18	0,20	0,26	0,22	0,21	-0,15	0,18	-0,44**
C	0,55**	-0,16	0,43**	0,21	-0,27	0,17	0,17	-0,22	0,43**
E	0,18	0,19	0,22	0,23	0,23	0,19	0,18	0,31	0,28
F	0,21	0,22	0,45**	0,17	0,20	0,23	0,17	0,18	0,23
G	-0,22	0,23	0,26	-0,21	0,19	0,11	0,26	-0,45**	0,19
H	0,17	-0,18	-0,43**	0,24	0,06	0,18	0,21	0,48**	-0,56**
I	0,45**	-0,19	0,47**	0,52**	0,43**	0,54**	0,54**	0,18	0,56**
L	0,14	0,23	0,23	0,17	0,09	0,12	0,17	0,19	0,12
M	0,53**	0,18	0,58**	0,53**	0,28	0,25	0,24	0,23	0,57**
N	0,18	0,19	0,16	0,18	-0,16	0,13	0,11	0,23	0,13
O	0,55**	0,54**	0,51**	0,58**	0,45**	0,27	0,51**	0,18	0,49**
Q1	0,19	0,14	0,14	0,18	0,14	0,21	0,17	0,19	0,24
Q2	0,58**	-0,18	0,51**	0,60**	0,43**	0,59**	0,54**	0,17	0,63**
Q3	0,19	0,23	0,19	0,17	0,18	0,22	0,22	0,22	0,21
Q4	0,42**	0,52**	0,44**	0,49**	0,16	0,28	0,13	0,27	0,52**

Условные обозначения: ** $p \geq 0,01$, * $p \geq 0,05$.

– показатель эмоциональной неустойчивости ($r=0,55$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень неустойчивости, тем выше отчуждение; здесь связь объясняется тем, что эмоциональная неустойчивость влияет на восприятие учебы, может снижать уровень психологического благополучия и мотивации в целом;

– показатель чувствительности ($r=0,45$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень чувствительности, тем выше отчуждение; чувствительность касается также чувствительности к критике, оценкам, все это снижает уровень мотивации и значимости учебной деятельности;

– показатель мечтательности ($r=0,53$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень мечтательности, тем выше отчуждение; высокий уровень мечтательности может породить значительное расхождение между уровнем притязаний, идеальными представлениями об учебе и реальной действительностью;

– показатель тревожности ($r=0,55$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень тревожности, тем выше отчуждение; тревожность является негативным эмоциональным состоянием, которое снижает мотивацию и уровень успеваемости;

– показатель конформизма ($r=0,58$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень конформизма, тем выше отчуждение; конформизм может быть признаком ригидности, ригидность снижает адаптивные способности студентов, в том числе к условиям современной образовательной среды;

– показатель напряженности ($r=0,42$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень напряженности, тем выше отчуждение; напряжение является признаком высокого уровня стресса и свидетельствует о неприятных переживаниях студентов с высоким уровнем отчуждения.

Таким образом, на уровень отчуждения от учебной деятельности влияют такие черты характера, как адекватность самооценки, показатель интеллекта, эмоциональная неустойчивость, чувствительность, мечтательность, тревожность, конформизм, напряженность.

Были выявлены достоверные положительные и отрицательные корреляции между отчужденностью от университетской жизни и личностными особенностями студентов с ОВЗ на уровне значимости 0,01:

– показатель адекватности самооценки ($r=-0,43$) отрицательно связан с отчуждением: чем выше адекватность самооценки, тем ниже отчуждение; студенты с адекватной самооценкой имеют больше шансов занять значимое место в университетской жизни;

– показатель общительности ($r=-0,43$) отрицательно связан с отчуждением: чем выше уровень общительности, тем ниже отчуждение; студенты с более высоким уровнем общительности также могут принимать более активное участие во внеучебной деятельности;

– показатель тревожности ($r=0,54$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень тревожности, тем выше отчуждение;

– показатель напряженности ($r=0,52$) положительно связан с отчуждением: чем выше уровень напряженности, тем выше отчуждение. Два последних показателя указывают, что студенты, которые не принимают участие во внеучебной деятельности, более склонны к неприятным эмоциональным переживаниям.

Таким образом, на уровень отчуждения от университетской жизни влияют такие черты характера, как адекватность самооценки, общительность, эмоциональная напряженность.

Были выявлены достоверные положительные и отрицательные корреляции между отчужденностью в межличностных отношениях и чертами характера студентов с ОВЗ на уровне значимости 0,01:

– наличие отрицательной связи между отчужденностью в межличностных отношениях и такими чертами характера испытуемых, как адекватность самооценки ($r=-0,46$), общительность ($r=-0,51$), смелость ($r=-0,43$), обуславливающей снижение показателя

отчужденности при увеличении показателей, характеризующих личностные особенности студентов с ОВЗ;

– наличие положительной связи между отчужденностью в межличностных отношениях и чертами характера: эмоциональная неустойчивость ($r=0,43$), чувствительность ($r=0,47$), мечтательность ($r=0,58$), тревожность ($r=0,51$), напряженность ($r=0,44$), означающей, что чем выше показатель личностных особенностей студентов с ОВЗ, тем выше показатель их отчужденности.

Таким образом, на уровень отчуждения в межличностных отношениях студентов, имеющих статус ОВЗ, влияют такие черты характера, как адекватная самооценка, общительность, эмоциональная неустойчивость, смелость, чувствительность, мечтательность, напряженность.

Далее была рассмотрена взаимосвязь между чертами характера и разными формами отчуждения. Выявлены достоверные положительные корреляции между самоотчужденностью и чертами характера на уровне значимости 0,01, включая чувствительность ($r=0,52$), мечтательность ($r=0,53$), тревожность ($r=0,58$), конформизм ($r=0,60$), напряженность ($r=0,49$). Отрицательная корреляция выявлена между самоотчужденностью и адекватностью самооценки ($r=-0,52$): чем выше показатель адекватности самооценки, тем ниже показатель самоотчуждения.

Таким образом, на уровень самоотчуждения влияют такие черты характера, как адекватная самооценка, чувствительность, мечтательность, тревожность, конформизм, напряженность.

Были выявлены достоверные положительные корреляции между вегетативностью и чертами характера на уровне значимости 0,01, включая чувствительность ($r=0,43$), тревожность ($r=0,45$), напряженность ($r=0,43$). На выраженность вегетативности влияют такие черты характера испытуемых, как тревожность, чувствительность, напряженность.

Определены достоверные положительные и отрицательные корреляции между нигилизмом и чертами характера на уровне значимости 0,01:

– адекватная самооценка ($r=-0,52$): чем выше показатель адекватности самооценки, тем ниже показатель нигилизма;

– чувствительность ($r=0,54$): чем выше показатель чувствительности, тем выше показатель нигилизма;

– конформность ($r=0,59$): чем выше показатель конформности, тем выше показатель нигилизма.

Так, на выраженность нигилизма влияют адекватность самооценки, чувствительность, конформность.

Кроме того, выявлены достоверные положительные корреляции между бессилием и чертами характера: чувствительность ($r=0,54$), тревожность ($r=0,51$), конформизм ($r=0,54$), а также отрицательная связь – с адекватностью самооценки ($r=-0,51$). Можно сделать вывод, что на выраженность бессилия студентов с ОВЗ влияют адекватность самооценки, чувствительность, конформность.

Далее выявлены достоверные положительные и отрицательные корреляции между авантюризмом и чертами характера на уровне значимости 0,01: нормативность поведения ($r=-0,45$), смелость ($r=0,48$). Таким образом, авантюризм как форма отчуждения связан с нормативностью поведения и смелостью.

Определена положительная связь между общим уровнем отчуждения от учебной деятельности и такими чертами, как эмоциональная неустойчивость ($r=0,43$), чувствительность ($r=0,56$), мечтательность ($r=0,57$), тревожность ($r=0,49$), конформность ($r=0,63$), напряженность ($r=0,52$). Отрицательная связь выявлена между общим уровнем отчуждения от учебы и адекватностью самооценки ($r=-0,62$), интеллектом ($r=-0,44$), смелостью ($r=-0,53$).

Обсуждение результатов

По результатам 16-факторного опросника Р.Б. Кеттелла в отношении группы испытуемых можно сказать, что все факторы выражены в средних пределах. Завышенных и заниженных значений не наблюдается. Наиболее вариативен фактор М (практичность-мечтательность) (3-6 стена). Наименее вариативен фактор L (доверчивость-подозрительность) (3-4 стена). То есть в целом студенты с ОВЗ имеют примерно одинаковый баланс подозрительности-доверчивости. В группе обнаружены представители как очень практичные, так и очень мечтательные. Большинство студентов с ОВЗ во всех сферах имеют средний уровень отчуждения.

Менее всего выражена такая форма отчуждения, как вегетативность. Нигилизм и бессилие выражены средне и примерно на одном уровне. Более всего выражен авантюризм. У 22% студентов с ОВЗ наблюдается высокий уровень отчуждения от учебы, у 44% – средний, у 34% – низкий уровень отчуждения.

В соответствии с результатом корреляционного анализа было выявлено, что на уровень отчуждения от учебной жизни влияют такие черты характера студентов с ОВЗ, как адекватность самооценки, показатель интеллекта, эмоциональная неустойчивость, чувствительность, мечтательность, тревожность, конформизм, напряженность; на уровень отчуждения от университетской жизни влияют такие черты характера, как адекватность самооценки, общительность, эмоциональная напряженность; на уровень отчуждения в межличностных отношениях влияют такие личностные особенности, как адекватная самооценка, общительность, эмоциональная неустойчивость, смелость, чувствительность, мечтательность, напряженность; на уровень самоотчуждения влияют такие черты характера, как адекватная самооценка, чувствительность, мечтательность, тревожность, конформизм, напряженность.

На выраженность вегетативности влияют такие черты характера, как тревожность, чувствительность, напряженность; на выраженность нигилизма – адекватность самооценки, чувствительность, конформность; на выраженность бессилия – адекватность самооценки, чувствительность, конформность. Выявлено, что авантюризм как форма отчуждения связан со спонтанностью, агрессивностью, нормативностью поведения и смелостью.

Определены достоверные положительные и отрицательные корреляции между общим уровнем отчуждения от учебы и чертами характера на уровне значимости 0,01. На выраженность отчуждения от учебы студентов влияют такие черты характера, как адекватная самооценка, интеллект, эмоциональная неустойчивость, смелость, чувствительность, мечтательность, конформность, напряженность.

Выводы

Студенты с ОВЗ, обладающие высоким уровнем отчуждения от учебной деятельности, характеризуются наличием неадекватной самооценки, низким уровнем интеллекта, эмоциональной неустойчивостью, робостью, чувствительностью, конформностью и эмоциональным напряжением.

К недостаткам данного исследования можно отнести сравнительно малую экспериментальную выборку, отсутствие сравнения с контрольной группой, сравнительно малое количество факторов, которые могут влиять на уровень отчужденности, поэтому исследование должно быть продолжено.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с осуществлением сравнительного анализа показателей отчуждения у здоровых студентов и студентов с ОВЗ, а также изучением динамики отчужденности у студентов в зависимости от пола и возраста. Результаты проведенного исследования могут быть использованы для разработки психокоррекционной программы по преодолению отчуждения от учебной деятельности студентов, имеющих проблемы со здоровьем, в рамках их адаптации и дальнейшей социализации.

Литература

1. Анохина Ж.А., Левченко Ю.А., Преображенская Н.С. Индивидуализация обучения как основа эффективного педагогического взаимодействия со студентами-первокурсниками медицинских вузов // Научно-педагогические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник международной научно-практической конференции. Пермь, 2016. Ч. 1. С. 10–12.
2. Беленкова Л.Ю., Сизаева В.Э. Взаимосвязь статусов идентичности с различными формами отчуждения в разных сферах жизни студентов инклюзивного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 248–253.
3. Ведьгунов А.А. Феномен отчуждения и его последствия // Развитие личности. 2017. № 3. С. 129–145.
4. Гулевский А.Н., Гулевская Н.А. Отчуждение как социально-философская проблема // Философия права. 2017. № 2(81). С. 87–94.
5. Журавлева Ю.А. Некоторые особенности межличностных отношений субъектов педагогического процесса // Вестник Курганского государственного университета. 2017. № 3(46). С. 51–56.
6. Заладина М.В., Шетулова Е.Д. Проявления отчуждения морали в современном обществе // Вестник ВятГУ. 2017. № 5. С. 6–8.
7. Золотарева А.А. Психометрический анализ новой шкалы апатии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. № 2. С. 191–202.
8. Коптева Н.В. Переживание отчуждения при интернет-зависимости // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 5. С. 1–10.
9. Косырев В.Н. Понятие отчуждения учебного труда студентами и методика его изучения // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы Девятой Международной конференции (заочной) / отв. ред. В.Н. Косырев, Е.А. Уваров. Тамбов, 2010. С. 67–75.

10. Косырев В.Н. Тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» // Вестник ТГУ. 2011. № 11. С. 222–228.
11. Кравченко А.И. Концепция отчуждения Эриха Фромма // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2018. Том 43. № 1. С. 46–52.
12. Митяева А.М., Фомина С.Н., Чиликина Е.С. Адаптация студента-иностранца к социокультурной среде вуза в процессе предвузовской подготовки // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2(91). С. 253–257.
13. Смирнов М.Ю., Трофимов М.Ю. Отчуждение человека в контексте дистанционного образования // Национальные приоритеты России. 2020. № 2(37). С. 96–99.
14. Степанова И.Н., Калачева Е.В. Отчуждение в образовании // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1(48). С. 85–87.
15. Чаплинская Я.И. Профессиональное выгорание как форма отчуждения // Векторы благополучия: экономика и социум. 2017. № 4(27). С. 84–91.
16. Черная А.В., Бодрухина А.Ю. Психологические особенности субъективного отчуждения у студентов // Вестник ВятГУ. 2020. № 4. С. 118–130.
17. Яковлева Е.П. Проблема отчуждения человека (размышления) // Педагогика. Психология. Философия. 2019. № 2(14). С. 67–71.
18. Alienation. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. In D. Leopold, E.N. Zalta (ed.). 2018. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/alienation> (дата обращения: 16.05.2021).
19. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory // Higher Education. 2014. Vol. 68. № 6. P. 789–805.
20. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. An alienation test // Journal of Humanistic Psychology. 1979. Vol. 19. № 1. P. 73–76.
21. Moses H. Über das Geldwesen. In RheinischeJahrbücherzurgesellschaftlichen Reform. Bd.1. Darmstadt, 1985. P. 1–33.
22. Osin E.N. Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics // Psychological Science and Education. 2015. Vol. 20. № 4. P. 57–74. DOI:10.17759/pse.2015200406

References

1. Anohina Zh.A., Levchenko Yu.A., Preobrazhenskaya N.S. Individualizaciya obucheniya kak osnova effektivnogo pedagogicheskogo vzaimodeistviya so studentami-pervokursnikami medicinskih vuzov [Individualization of training as a basis for effective pedagogical interaction with first-year students of medical universities]. *Nauchno-pedagogicheskie i social'nye aspekty psikhologii i pedagogiki: sbornik mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii [Scientific-pedagogical and social aspects of psychology and pedagogy: collection of the international scientific-practical conference]*. Perm, 2016, Part 1, pp. 10–12. (In Russ.).
2. Belenkova L.Yu., Sizaeva V.E. Vzaimosvyaz' statusov identichnosti s razlichnymi formami otchuzhdeniya v raznykh sferakh zhizni studentov inkluzivnogo vuza [The relationship of identity statuses with various forms of alienation in different spheres of life of inclusive university students]. *Problems of modern pedagogical education [Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya]*, 2020, no. 69-3, pp. 248–253. (In Russ.).

3. Vedgunov A.A. Fenomen otchuzhdeniya i ego posledstviya [The phenomenon of alienation and its consequences]. *Razvitie lichnosti [Personal development]*, 2017, no. 3, pp. 129–145. (In Russ.).
4. Gulevsky A.N., Gulevskaya N.A. Otchuzhdenie kak sotsial'no-filosofskaya problema [Alienation as a socio-philosophical problem]. *Filosofiya prava [Philosophy of Law]*, 2017, no. 2(81), pp. 87–94. (In Russ.).
5. Zhuravleva Yu.A. Nekotorye osobennosti mezhlichnostnykh otnoshenii sub"ektov pedagogicheskogo protsessa [Some features of interpersonal relations of subjects of the pedagogical process]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kurgan State University]*, 2017, no. 3(46), pp. 51–56. (In Russ.).
6. Zaladina M.V., Shetulova E.D. Proyavleniya otchuzhdeniya morali v sovremennom obshchestve [Manifestations of moral alienation in modern society]. *Vestnik VyatGU [Vestnik VyatGU]*, 2017, no. 5, pp. 6–8. (In Russ.).
7. Zolotareva A.A. Psikhometricheskii analiz novoi shkaly apatii [Psychometric analysis of a new scale of apathy]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2020, no. 2, pp. 191–202. (In Russ.).
8. Kopteva N.V. Perezhivanie otchuzhdeniya pri internet-zavisimosti [The experience of alienation in Internet addiction]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya [The world of science. Pedagogy and psychology]*, 2018, no. 5, pp. 1–10. (In Russ.).
9. Kosyrev V.N. Ponyatie otchuzhdeniya uchebnogo truda studentami i metodika ego izucheniya [The concept of alienation of educational work by students and the methodology of its study]. In Kosyrev V.N. (eds.). *Potencial lichnosti: kompleksnaya problema: materialy Devyatoj Mezhdunarodnoj konferencii (zaочноi) [The potential of the individual: a complex problem: materials of the Ninth International Conference (correspondence)]*. Tambov, 2010, pp. 67–75. (In Russ.).
10. Kosyrev V.N. Test-oprosnik «Sub"ektivnoe otchuzhdenie uchebnogo truda» [Test-questionnaire «Subjective alienation of educational work»]. *Vestnik TGU [Bulletin of TSU]*, 2011, no. 11, pp. 222–228. (In Russ.).
11. Kravchenko A.I. Kontseptsiya otchuzhdeniya Erikha Fromma [Erich Fromm's concept of alienation]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo [Scientific Vedomosti of the Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right]*, 2018. Vol. 43, no. 1, pp. 46–52. (In Russ.).
12. Mityaeva A.M., Fomina S.N., Chilikina E.S. Adaptatsiya studenta-inostrantsa k sotsiokul'turnoi srede vuza v protsesse predvuzovskoi podgotovki [Adaptation of a foreign student to the socio-cultural environment of a university in the process of pre-university preparation]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific notes of the Oryol State University]*, 2021, no. 2(91), pp. 253–257. (In Russ.).
13. Smirnov M.Yu., Trofimov M.Yu. Otchuzhdenie cheloveka v kontekste distantsionnogo obrazovaniya [Alienation of a person in the context of distance education]. *Natsional'nye prioritety Rossii [National priorities of Russia]*, 2020, no. 2(37), pp. 96–99. (In Russ.).
14. Stepanova I.N., Kalacheva E.V. Otchuzhdenie v obrazovanii [Alienation in education]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Kurgan State University]*, 2018, no. 1(48), pp. 85–87. (In Russ.).

15. Chaplinskaya Ya.I. Professional'noe vygoranie kak forma otchuzhdeniya [Professional burnout as a form of alienation]. *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium* [Vectors of well-being: economy and society], 2017, no. 4(27), pp. 84–91. (In Russ.).
16. Chernaya A.V., Bodrukhina A.Yu. Psikhologicheskie osobennosti sub"ektivnogo otchuzhdeniya u studentov [Psychological features of subjective alienation among students]. *Vestnik VyatGU* [Vestnik VyatGU], 2020, no. 4, pp. 118–130. (In Russ.).
17. Yakovleva E.P. Problema otchuzhdeniya cheloveka (razmyshleniya) [The problem of human alienation (reflections)]. *Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*. [Pedagogy. Psychology. Philosophy], 2019, no. 2(14), pp. 67–71. (In Russ.).
18. Leopold D. (eds.). Alienation. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2018. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/alienation> (Accessed 16.05.2021).
19. Barnhardt B., Ginns P. An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, 2014. Vol. 68, no. 6, pp. 789–805.
20. Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. An alienation test. *Journal of Humanistic Psychology*, 1979. Vol. 19, no. 1, pp. 73–76.
21. Moses H. Über das Geldwesen. *Rheinische Jahrbücher zur gesellschaftlichen Reform*. Bd.1. Darmstadt, 1985, pp. 1–33.
22. Osin E.N. Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 57–74. DOI:10.17759/pse.2015200406 (In Russ.).

Информация об авторах

Третьяк Элина Валериевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: tretyakev@fdomgppu.ru

Information about the authors

Elina V. Tretyak, PhD in Psychology, senior lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning of the Faculty of Distance Learning, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: tretyakev@fdomgppu.ru

Получена 18.07.2021
Принята в печать 05.12.2021

Received 18.07.2021
Accepted 05.12.2021

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования

Авдеева Н.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Егорова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Кочетова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Работа направлена на анализ новой социокультурной ситуации развития детей и подростков в информационном обществе в условиях социализации, предполагающей освоение виртуальной реальности и новых компьютерных технологий. Воспитание подрастающих поколений в современном быстро меняющемся мире связано с высокими требованиями к компетентности участников воспитательного процесса, психологической грамотности педагогов и родителей. Риски и вызовы при использовании новых информационных технологий обуславливают необходимость психологического просвещения детей и подростков по вопросам безопасности, негативного влияния, этических норм общения в интернете. Представлены материалы, касающиеся: 1) направлений повышения компетентности педагогов по вопросам особенностей развития и воспитания современных детей и подростков, траекторий и рисков развития; 2) просвещения подростков в вопросах позитивного развития (саморегуляции, эмоционального интеллекта, эффективной коммуникации, безопасности в интернете); 3) теоретических оснований, форм и технологий психологического просвещения родителей, повышения родительской эффективности. Указаны методы, формы и технологии просветительской работы с педагогами, подростками и родителями.

Ключевые слова: психологическое просвещение, воспитание, образование, информационное общество, социокультурная ситуация развития, повышение психологической культуры педагогов, родителей, подростков.

Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А.
Психологическое просвещение как воспитательный
ресурс современной системы образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 73–93.

Avdeeva N.N., Egorova M.A., Kochetova Yu.A.
Psychological Education as a Nurture Resource of the
Modern Education System
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 73–93.

Для цитаты: Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 73–93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405

Psychological Education as a Nurture Resource of the Modern Education System

Natalia N. Avdeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Marina A. Egorova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Yulia A. Kochetova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

This article aims to analyze the new socio-cultural situation of development of children and adolescents in the information society, in terms of socialization, involving the mastering of virtual reality, new computer technologies. Nowadays, in a rapidly changing world, nurture the rising generations is associated with high requirements for the competence of learning process participants, psychological literacy of teachers and parents. The risks and challenges associated with the use of new information technologies make it necessary to provide psychological education to children and adolescents on safety issues, negative influence issues, and ethical norms of Internet communication. The article presents: 1) directions for improving the competence of teachers on the issues of the development and nurturing peculiarities of modern children and adolescents; 2) educating adolescents on positive development (self-regulation; emotional intelligence, effective communication, Internet safety); 3) theoretical foundations, forms and technologies of psychological education of parents, improving parental effectiveness. The methods, forms and technologies of educational work with teachers, adolescents and parents are revealed.

Keywords: psychological education, nurture, education, information society, socio-cultural situation of development, improvement of the psychological culture of teachers, parents, adolescents.

For citation: Avdeeva N.N., Egorova M.A., Kochetova Yu.A. Psychological Education as a Nurture Resource of the Modern Education System. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 73–93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405 (In Russ.).

Введение

В рамках системы образования воспитание подразумевает направленные действия педагогов, посредством которых ребенку сознательно стараются привить желаемые черты и свойства, тогда как социализация наряду с воспитанием включает ненамеренные, спонтанные воздействия, благодаря которым ребенок приобщается к культуре и становится полноправным и полноценным членом общества.

Ядром направленного воспитания является образование, то есть процесс передачи накопленных прошлыми поколениями знаний и культурных ценностей. Школьное образование в форме целенаправленного обучения ассоциируется преимущественно с передачей интеллектуальной информации (знаний) или практических умений и навыков. Термин «воспитание» в образовательном процессе чаще всего употребляется в узком смысле для обозначения системы эмоциональных, социально-личностных воздействий, направленных на формирование морально-нравственных, эстетических ценностных ориентаций учащихся.

Новые поколения живут в информационном обществе новых компьютерных технологий и, как показывают данные исследований, большую часть времени проводят в виртуальном пространстве, которое взрослые не могут контролировать и о котором практически ничего не знают [24]. Можно ли в этой связи говорить о новой социокультурной ситуации развития современных детей и подростков?

Современная социокультурная ситуация развития детей и подростков

Известный американский социальный антрополог М. Мид выделила три исторических типа культур: постфигуративную, кофигуративную, префигуративную. В постфигуративной культуре преобладают автоматически усвоенные стереотипы поведения, в неизменном виде передающиеся из поколения в поколение. Ускорение технического и социального развития делает опору на опыт прежних поколений недостаточной. В кофигуративной культуре преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников. Культурная ситуация, в которой имеет место кофигурация, характеризуется тем, что опыт молодого поколения радикально отличен от опыта их родителей. В этом случае молодежь должна вырабатывать у себя новые стили поведения и служить образцом для своих сверстников. Нововведения, осуществляемые молодым поколением, имеют характер адаптации. Самой молодой культурной формой является префигуративная. Сегодня во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникает общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта социокультурных перемен. Этот разрыв между поколениями является совершенно новым, глобальным и всеобщим [21].

Суть происходящего связывают с четвертой информационной революцией, в частности с развитием интернета [5].

Информация в современном мире фактически выступает в качестве «новой субстанциональной единицы, детерминирующей современную культуру» [34]. Стремительно

нарастающий процесс всеобщей информатизации обусловлен развитием новых средств коммуникации, информационно-коммуникационных технологий.

Одним из ключевых понятий «эпохи информации», с точки зрения М. Кастельса, является понятие «виртуальная реальность». С появлением компьютеров начинается новый этап развития общества, в котором «вымываются идентичности», а виртуальное пространство и виртуальная реальность признаются неотъемлемой составляющей нового мирового порядка [40].

В современных психологических исследованиях делается акцент на изучение психологической виртуальной реальности, которая рассматривается как комплекс эмоционально окрашенных восприятий и представлений относительно доступных виртуальных объектов: электронных текстов, визуальных образов, источников информации, справочных систем, межличностных контактов и др. Психологическая виртуальная реальность имеет различные функции (например, мотивационную, коммуникативную, прагматическую, фокусирования внимания, психологической защиты), связанные с виртуальными «мирами», участником которых является человек. Виртуальная социализация выступает как процесс вхождения личности во взаимодействие с виртуальными субъектами, реальными людьми или вымышленными персонажами, результатом применения компьютерных технологий [23].

Виртуальная психологическая реальность становится реалией бытия современного человека, а перед подрастающими поколениями стоит задача освоения этой новой реальности. Сложность воспитания в этих условиях состоит в том, что направленные действия педагогов, посредством которых ребенку сознательно стараются привить желаемые черты и свойства, проблематичны, так как виртуальная реальность непредсказуемо изменчива, не поддается контролю, наряду с новыми возможностями порождает новые вызовы и риски.

Современная социокультурная ситуация развития детей и подростков, связанная с переходом к префигуративному типу культуры, выдвигает подрастающие поколения на передовые позиции в плане адаптации к новому миру. Так, известно, что по активности освоения интернета и гаджетов дети существенно опережают взрослых [37].

С другой стороны, исследования показывают, что повышение роли и значения интернета, сетевых информационных технологий, возникновение глобального общества на основе общей информационной культуры оказывают сложное, неоднозначное воздействие на развитие детей и подростков, сопряжены с вызовами и рисками (например, информационная безопасность, кибербуллинг, вовлечение в деструктивные группы и сообщества) [26; 36].

Новые реалии выдвигают целый ряд дискуссионных вопросов в плане организации и содержания воспитания и обучения детей и подростков. Для системы образования: чему и как учить современных детей, какие компетенции нужны в быстроменяющемся мире? Для родителей: какие качества воспитывать у ребенка, как подготовить его к будущему? Для детей и подростков: как адаптироваться к миру информационной культуры, использовать возможности и избегать риски? В поиске ответов на эти сложные вопросы постараемся обозначить определенные ориентиры.

Прежде всего, неизменной остается ведущая роль взрослого (педагогов и родителей) в создании условий для психологического развития и воспитания детей и подростков.

Создавая условия для решения задач возрастного развития, участники воспитательного процесса устанавливают границы, нормы, ориентиры и перспективы развития, тем самым направляют и контролируют процесс и результаты развития.

Воспитание подрастающих поколений в современном быстро меняющемся мире связано с высокими требованиями к компетентности участников воспитательного процесса, психологической грамотности педагогов и родителей. Психологическое просвещение педагогов, учеников, родителей может выступать как значимый воспитательный ресурс современной системы образования. В результате просветительской работы со всеми участниками воспитательного процесса может быть достигнут контроль условий оптимального психологического развития детей и подростков с учетом позитивных и негативных факторов современной социокультурной ситуации развития.

Психологическое просвещение педагогов

Одной из важных целей психологического просвещения педагогов должно стать повышение компетентности по вопросам особенностей возрастного и индивидуально-личностного развития современных детей и подростков, индивидуальных траекторий и рисков развития. Задача просвещения педагогических работников в отношении особенностей развития современных детей впервые была поставлена в работах научной школы Л.И. Божович [32]. В конце 80-х годов стало очевидно расхождение знаний о подростковом возрасте, как это представлено в учебниках, и особенностях подростков, проявляющихся в реальной жизни. Выявление особенностей, индивидуальных траекторий и рисков развития современных подростков было продолжено в исследованиях А.Д. Андреевой, Н.И. Гуткиной, К.Н. Поливановой, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [33], О.В. Рубцовой. Результаты данных исследований способствовали получению знаний, на которые могли опираться педагоги, педагоги-психологи в ходе образовательной и воспитательной деятельности (готовность к школе, динамика учебной мотивации, школьная тревожность, подростковый кризис, неравномерность социального, психологического и физиологического развития и пр.).

В зарубежной психологии просвещение педагогов начиная с 80-90-х годов XX века тесно связано с гуманистическим подходом в психологии. Так, на стыке психологии и педагогики разрабатывается единая наука о воспитании, основанная на интеграции гуманистической психологии и педагогики. Центральным положением данного подхода становится представление о ребенке не просто как объекте воспитательных воздействий, а о субъекте, развивающейся личности. Насколько необходимо интегрированное знание о человеке для научно обоснованного воспитания показано на примере морально-психологического аспекта развития ребенка – Я-концепции. В своей книге «Развитие Я-концепции и воспитание» Р. Бернс показывает связь представлений о себе и отношения к себе с психологическим благополучием, уверенностью в себе, самопринятием, возможности воспитания в укреплении психологического здоровья личности на этапах возрастного развития [3].

Однако важно не только получение новых знаний об особенностях развития детей и подростков, необходимо также содействие формированию профессиональных компетенций и личностных качеств, позволяющих учителю эффективно работать с современными детьми и подростками.

В современном высшем образовании активно используются модели педагогического образования, отвечающие современным реалиям. Так, в Российской Федерации была

разработана новая образовательная программа для педагогов, в которой единицей учебного содержания становится модуль, а взаимосвязь разделов, составляющих его, задана функцией педагога, формируемой в данном модуле, которая показала более высокую эффективность в формировании профессиональных компетенций студентов-педагогов по сравнению с традиционными программами [19]. Стоит отметить, что при разработке программ повышения профессиональной компетентности педагогов не целесообразно чрезмерно сосредотачиваться на определении понятия компетентности [2], предлагая трудно реализуемые модели компетентности [18]. Проектируя программы повышения компетентности педагогов, необходимо ориентироваться на их потребности, связанные с реальной работой с современными детьми и подростками.

В исследовании И.В. Дубровиной и Д.В. Лубовского [7] проводилось анкетирование учителей одного из образовательных комплексов г. Москвы, направленное на выявление их потребности в повышении профессиональной компетентности в условиях школы, где они работают, т.е. на занятиях с педагогом-психологом, и в условиях курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Были выявлены различия в ожиданиях учителей в этих двух ситуациях обучения: в своей образовательной организации они хотели бы получить консультацию по вопросам коммуникативной компетентности (разрешение конфликтов, налаживание взаимоотношений между учащимися в классе, проявления тревожности у детей и др.) [7]. В условиях переподготовки и повышения квалификации педагоги ожидали расширения знаний в области организации учебного процесса, а также понимания себя и саморегуляции [7]. Полученные в исследовании данные могут послужить ориентирами в создании программ повышения квалификации разного уровня с учетом потребностей педагогов в повышении компетентности, а также условий реализации этих программ.

Однако главным содержанием психолого-педагогического просвещения должно быть современное знание об особенностях детей и подростков, которое детерминировано новыми взглядами на детство и отрочество в современной науке и культуре. К.Н. Поливанова отмечает, что в условиях, когда «...растет число признанных моделей детства, которые невозможно оценивать с позиции нормы» [26, с. 5], взгляд на ребенка как на того, кому предстоит стать взрослым, сменяется взглядом на ребенка «здесь и сейчас», ребенка как такового. Из этого следует, что повышение компетентности учителей относительно особенностей развития современных детей и подростков должно быть направлено на формирование представлений о многообразии нормативного развития в современных условиях, индивидуальных траекториях развития.

Не теряют своей значимости просвещение и консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации программ обучения и воспитания, учитывающих индивидуально-психологические особенности обучающихся. Задача психолога – провести информирование педагогов на тему особенностей возрастного развития детей и подростков, задач каждого психологического возраста, социальной ситуации развития, ведущей деятельности и кризисов, возникающих на каждой ступени онтогенеза. То есть, как замечает В.Э. Пахальян, осуществлять «ознакомление педагогов, преподавателей и администрации образовательных организаций с современными исследованиями в области психологии дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского возраста», а также «с основными условиями психического развития ребенка (в рамках консультирования, педагогических советов),

особенностями поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренности, ребенка, о факторах, препятствующих развитию личности детей, воспитанников и обучающихся, о мерах по оказанию им различного вида психологической помощи» [25].

Также содержанием психологического просвещения педагогов являются способы налаживания коммуникации и разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов среди всех участников образовательного процесса. Психолог выступает в роли медиатора социального конфликта, организует обсуждение конфликтной ситуации. Также доносит до всех участников ситуации различные копинги поведения в конфликтной ситуации. Создание условий для эффективной коммуникации, позитивного климата и взаимодействия в классе, безусловно, способствует психологическому благополучию учеников и высокому уровню школьной мотивации.

Психологическое просвещение педагогов также направлено на получение и применение знаний, способствующих решению важных и актуальных проблем, связанных с организацией эффективного учебного процесса, построением взаимоотношений со всеми субъектами образовательного процесса, осознанием себя в профессии. В этой связи необходимо включить в содержание психологического просвещения педагогов современные подходы, позволяющие им развивать эмоциональный интеллект как способности к пониманию своих и чужих эмоций, саморегуляцию и позитивную самооценку [11; 12].

Важно отметить, что социальная ситуация развития современных детей и подростков опосредована общением в интернете [34], нарастающей информатизацией общества, следовательно, это необходимо учитывать при разработке основного содержания психологического просвещения педагогов. Актуальными направлениями работы в этом плане становятся обсуждение вопросов безопасного использования интернета, возникновения кибербуллинга, хейтерства и манипуляций в пространстве социальных сетей. Знакомство с данными темами позволит учителям, в том числе, донести их важность и актуальность до детей и родителей.

Основная задача психолога в рамках психологического просвещения – научить учителей верно оценивать степень угрозы информации, которую дети получают в условиях медиапространства, например, «посещения потенциально опасных сайтов, контентные риски, связанные с настройкой браузера и скачивания файлов, электронные риски, связанные с вредоносными программами, которые могут быть скачаны из сети Интернет, коммуникационные риски, связанные с взаимодействием и общением школьника с другими людьми в социальных сетях, с помощью мессенджера (скайп, онлайн-чат) и пр.» [20; 35].

Тематика психологического просвещения педагогов, связанная с безопасным использованием интернета, должна включать в себя обсуждение вопросов общения в сети, «...где можно столкнуться с людьми с преступными наклонностями, мошенничеством, приглашением на игровой сайт, который может оказаться азартной игрой с последующим взломом персональной страницы, с предоставлением персональных данных на различных ресурсах и страницах в социальных сетях» [20; 35].

Важно донести до педагогов, что в работе с учениками необходимо применять привлекательные для них интерактивные и игровые технологии, упражнения, направленные на развитие навыков безопасного поведения школьников в сети Интернет.

В качестве перспективных вопросов психолого-педагогического просвещения учителей можно отметить следующее: учет задач возрастного развития; содействие позитивному развитию детей и подростков; реализация лично-ориентированного обучения; эффективная коммуникация; умение учитывать эмоциональное состояние ребенка при построении взаимодействия; умение налаживать контакт с родителями и другими заинтересованными лицами в интересах ребенка.

Психологическое просвещение детей и подростков

Психологическое просвещение детей и подростков является еще одной составной частью психолого-педагогической работы в рамках образовательного процесса. Выдающийся отечественный психолог В.В. Давыдов, один из авторов теории учебной деятельности и концепции развивающего обучения, писал, что «...в каждом человеке надо “видеть личность”, имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок – это уже личность, но “личность в самом начале”, и разгадку “ставшей личности” надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве» [6]. Истоки специфических возрастных проблем подростничества находятся на предшествующих стадиях онтогенеза, и накопление неразрешенных проблем зачастую формирует у ребенка к 12-13 годам поток сложно управляемых поведенческих реакций и «острых» личностных черт. Эти эмоционально-поведенческие негативные особенности приносят страдания не только родителям и педагогам, но и самому ребенку, который оказывается в зоне отношений порицания, неприятия, нелюбви и даже психологического отвержения. Профессиональная задача психолога – в открытом диалоге помочь подростку конструктивно решать проблемные вопросы с опорой на научно-методические достижения современной психологии.

В последние десятилетия гуманитарные науки обогатились идеями и технологиями позитивной психологии, которая в центр своих исследований поместила психологическое здоровье, качество жизни и связанное с ними психологическое благополучие личности (С.А. Водяха, И.В. Дубровина, М.А. Егорова, О.А. Карабанова, Д.А. Леонтьев, С.В. Молчанов, К.Н. Поливанова, Р.М. Шамионов и др.). Позитивная психология смещает акцент теоретических и прикладных исследований с полюса изучения проблем и трудностей развития на анализ ресурсов личности и возможности позитивных интервенций, что сближает новое направление в психологии с концепцией Л.С. Выготского о значении понимания «зоны ближайшего развития» в деятельности психолога и педагога.

Аналогичная исследовательская тенденция обнаруживается и в образовании, в частности, в поле внимания Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся – PISA, в которой традиционно принимают участие 15-летние школьники, с 2018 года помимо аналитических данных об образовательных достижениях появилась оценка факторов позитивного развития подростков – граждан различных государств. Благополучие, по данным PISA 2018, можно охарактеризовать по следующим показателям, психологический смысл которых отражает условия позитивного развития школьников-подростков:

- Удовлетворенность своею жизнью, что является интегративным показателем субъективного благополучия, то есть «хорошего психического состояния, включающего все различные оценки, положительные и отрицательные, которые люди делают о своей

жизни, а также эмоциональные реакции людей на их опыт». В фокусе анализируемой информации находятся ответы на вопросы о смысле и цели жизни обучающихся (эвдемония) [42].

- Чувства, аффекты, эмоции, настроения в определенных жизненных ситуациях.
- Самоэффективность как готовность к решению жизненных задач в обычных и осложненных ситуациях. Вопросы задаются относительно самоэффективности в предметных учебных областях и относительно ситуаций неопределенности (экзамен), опасности.
- Установка на рост – психологическая готовность к развитию личностной сферы и познавательной.

Не менее важное условие позитивного развития – это школьный климат. Ценность для современных подростков представляет среда, исключая издевательства, насыщенная поддерживающими и уважительными отношениями с учителями, благоприятствующая добросердечным паритетным коммуникациям со сверстниками. Особую роль в создании школьного климата 15-летние подростки признают за родителями, которые, по мнению детей, могли бы добровольно участвовать в школьных мероприятиях и тем самым содействовать атмосфере общности интересов и сотрудничества в школе. Следование этим условиям позволяет подросткам чувствовать себя безопасно физически и эмоционально в школе и свободно раскрывать свои личностные ресурсы – психологические установки и поведенческие стратегии, моральные ценности и способности, склонности к творчеству и познавательные интересы.

Однако опыт психологической работы с подростками свидетельствует, что понимание ими индивидуальных условий позитивного развития и, главное, собственных ресурсов для актуализации этих условий совершенно не развито и даже искажено. Поэтому так важно просвещение самих подростков в вопросах развития саморегуляции; личной значимости развития у себя эмоционального интеллекта; вариантах и способах построения эффективной коммуникации; развития конструктивных поведенческих копинг-стратегий и овладение приемами самореализации.

Отметим, по-нашему мнению, правовую недоработку в этом вопросе – в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в описании обобщенной трудовой функции «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» отсутствует главный субъект – сам обучающийся [31]. Исключение психологом задачи просвещения обучающихся имеет своим следствием редуцирование ключевого смысла позитивной направленности своей деятельности – ориентацию на зону ближайшего развития детей и подростков.

В прошлом остались мало результативные методы просветительской работы с подростками – лекция, реферат. На первый план вышли деятельностные технологии, предполагающие решение подростками познавательных и морально-нравственных задач; технологии, активизирующие и направляющие культурное развитие: просветительские беседы с элементами эвристических открытий, дискуссии по актуальным для подростков проблемам, тренинги, тематическое проектирование. Определяя проблемное поле просветительской работы, психолог должен обладать широкими профессиональными знаниями и пониманием того, каков есть современный подросток. Н.А. Логинова, рассуждая

о развитии личности и ее жизненном пути, писала: «Определение личности как современницы эпохи и сверстницы поколений указывает на зависимость жизненного пути от исторического времени, в котором живет человек» [1, с. 158]. Историческое время подростка третьего десятилетия 21 века характеризуется стремительным распространением новой online-реальности. Остановимся на ключевых рисках пребывания интеллектуально, личностно и социально незрелого индивида, каковым является подросток, в online жизненной и образовательной среде: во-первых, способ получения информации не выстраивает поток знаний как систему, что обуславливает формирование т.н. «клипового мышления», поверхностные несистемные знания; во-вторых, недостаточный для полноценного делового и личного общения уровень социального интеллекта, следствием чего может стать учебная и партнерская неуспешность; в-третьих, высокий риск оказаться вовлеченным в группы деструктивной социальной направленности или опасные виды деятельности, в т.ч. в кибербуллинг. Второй и третий риски имеют ближайший результат в виде эмоционального неблагополучия подростка. Поэтому наряду с традиционными вышеобозначенными направлениями психологического просвещения необходимой становится работа по овладению подростками компетенциями безопасного использования интернета: проверке достоверности информации, безопасному общению в социальных сетях. Корректное интернет-поведение может дать подростку значительные преимущества на его жизненном пути и стать ключом, открывающим дверь к саморазвитию, самореализации, самообразованию.

И.В. Дубровина, основоположник и методолог отечественной Психологической службы образования, в своей монографии «Психологическое благополучие школьников» так обозначает условия позитивного развития в подростковом возрасте: внешние, с позиции взрослого – понимание педагогами и родителями индивидуальных особенностей и психологических проблем ребенка, безусловно уважительное отношение к его суждениям; школьная и семейная поддержка его позитивных намерений и достижений; опора при взаимодействии с подростком на привлекательную для него область знания или деятельности, в которых он успешен и может раскрыть личностные ресурсы. Внутренние, с позиции ребенка – развитые социальная перцепция и способность к рефлексии; позитивная нравственная ориентация [8].

Принимая во внимание концепцию Д.А. Леонтьева о личностных ресурсах [14; 15], которые являются предикторами, позволяющими прогнозировать характер реализации личностного потенциала, внесем в данный конструкт уточнения применительно к ребенку подросткового возраста.

1. Развитая способность к саморегуляции позволяет подростку управлять собственными целями – ближними и перспективными, а также контролировать и ответственно регулировать свои активности – познавательную, общение, поведение.

2. Психологические средства или инструментальные ресурсы, к которым относят компетенции, необходимые для выполнения определенных действий, и компетенции, важные для рационального выбора вида психологической защиты и копинг-стратегии.

3. Психологическая устойчивость, в основе которой находятся саморегуляция и инструментальные ресурсы, и которая обусловлена позитивно направленными и ценностными ориентациями и личностными смыслами. Устойчивость как ресурс обеспечивает

возможность принятия подростком конструктивных решений в сложных жизненных ситуациях и выбор социально приемлемых паттернов поведения.

Понимание родителями, педагогами, специалистами психолого-педагогических условий позитивного развития подростка позволяет выстраивать стратегию взаимодействия с ним, определять воспитательные задачи, среди которых на первом месте должны стоять те, которые выявляют и активизируют личностные ресурсы индивида. К данным ресурсам можно отнести жизнестойкость и совладающее поведение – копинг-стратегии, ответственность и совесть, социальные компетенции, духовный потенциал, целеустремленность и вовлеченность в происходящие события.

Психологическое просвещение родителей

Запрос на психологическое просвещение родителей уже достаточно отчетливо сформулирован в современном обществе. Об этом свидетельствует появление новых современных моделей родительства, таких как «осознанное», «интенсивное», «позитивное» родительство. В данных моделях главную роль играет психологическая составляющая: создание условий для личностного развития ребенка, гармоничного детско-родительского взаимодействия, эмоционального благополучия детей и родителей. В рамках системы образования психологическое просвещение родителей включено в составную часть психолого-педагогической работы. Просветительская работа с родителями имеет свою специфику и особые запросы, реализация которых способствует созданию однородного психологического пространства, дружественного по отношению к развитию и обучению детей и подростков.

Стоит отметить, что в последнее десятилетие создание благоприятных, комфортных и безопасных условий для развития детей и подростков стало одним из основных национальных приоритетов России.

Так, в указе о Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы ставились задачи разработки современной и эффективной государственной политики в области детства. Важным является максимальная реализация потенциала каждого ребенка: «в Российской Федерации должны создаваться условия для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности» [37].

Ставится задача разработки программ профилактики и просвещения, учитывающих ценности семьи, приоритет ответственного родительства, систему образования и пр. Также просветительская работа должна быть организована в ответ на актуальный запрос со стороны родителя и проводится психологом с учетом конкретных особенностей психолого-педагогической ситуации, таким образом помощь становится адресной. В.В. Пахальян замечает, что методы психологического просвещения «становятся эффективными только тогда, когда непосредственно связаны с происходящим в реальной жизни людей, состоят из анализа конкретных психологических проблем, касающихся непосредственно личности тех, для которых все это делается, их деятельности в данной сфере, учреждении и т.п. Именно в психологическом просвещении существует оптимальная возможность без особого труда и без создания специальных условий наглядно (непосредственно) показать (а не только рассказать) многим людям, что психологические знания имеют прямое отношение к решению их конкретных проблем» [25].

Проблемы детства и пути их решения также нашли свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [13].

Важно заметить, что среди прочих проблем в сфере детства указана низкая эффективность профилактической и просветительской работы с семьями.

Просвещение родителей по вопросам семейного воспитания особенно актуально в условиях современной социокультурной ситуации, когда виртуальная среда и использование новых технологий влекут за собой необходимость получения новых знаний родителями относительно развития, обучения и воспитания детей и подростков. Более того, ситуация локдауна, связанная с пандемией COVID-19, вынудила родителей соприкоснуться с этой новой реальностью, в связи с чем появились вопросы – чем занять ребенка дома в период дистанционного обучения, как с ним сотрудничать и взаимодействовать, как воспитывать ребенка?

Изменение социокультурной ситуации требует новых способностей и компетенций, которыми должны обладать родители. Создание системы психолого-педагогической поддержки семьи и повышения психолого-педагогической компетентности родителей становится важнейшей задачей современного общества, которая решается в процессе психологического сопровождения. Таким образом, вопрос о необходимости целенаправленной разработки программ просвещения по вопросам семьи и детско-родительских отношений не вызывает сомнения.

Психологическое просвещение является разделом системы психопрофилактической работы психолога. Последняя была выделена в образовании как отдельное направление деятельности практического психолога уже в одном из первых документов: «Положение о психологической службе в системе народного образования» от 1990 г. [30].

Согласно В.В. Пахальяну, «просвещение направляется на своевременное и адресное распределение информации, позволяющей предупредить появление типичных трудностей в развитии, в освоении деятельности, в общении детей и т.п.» [25]. И.В. Дубровина считает психологическое просвещение одним из основных видов деятельности практического психолога [25].

Исходя из определений, можно выделить основную цель психологического просвещения: психологизация общества, то есть формирование представлений о психологических знаниях, а также потребности их использовать с целью развития, улучшения качества жизни, предупреждения трудностей, нарушений в развитии человека.

При этом цель различных форм деятельности психолога по отношению к родителям, в том числе и просвещения, по М.Р. Битяновой, заключается в создании социально-психологических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка в процессе школьного обучения.

Определяя содержание психологического просвещения и способы его реализации, педагог-психолог учитывает специфику образовательного учреждения и тех проблем, которые возникают в процессе сопровождения образовательного процесса, состояние и актуальные запросы современного общества, возраст детей и наиболее часто встречающиеся трудности в данном возрасте, запросы всех участников образовательного процесса,

методические наработки и пр.

Содержание психологического просвещения должно быть нацелено на повышение родительской компетенции, в том числе на расширение представлений в области психологических знаний. Общими и наиболее актуальными могут стать следующие вопросы, решаемые в процессе психологического просвещения: развитие детей и подростков в разные возрастные периоды на всех этапах онтогенеза (понятие кризиса, социальной ситуации развития, ведущей деятельности и пр.), основные проблемы детско-родительских отношений, развитие детей с особыми образовательными потребностями и пр.

Всестороннее развитие ребенка, успешность в обучении, возможность комфортно взаимодействовать со сверстниками во многом зависят от той среды, которая окружает ребенка. Задача взрослых – сформировать благоприятные условия для развития ребенка. Создание таких условий может быть осуществлено в тесном контакте психолога, педагога и родителя. В этой связи особую роль играет психологическое просвещение, которое позволяет «расширить знания о психическом развитии детей в процессе онтогенеза, знакомить родителей, воспитателей и педагогов с условиями благоприятного развития ребенка, доносить результаты новейших психологических исследований; формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности» [29, с. 59].

В настоящее время в психологической практике существует достаточно большое количество различных форм просветительской деятельности психолога.

К наглядным формам просветительской деятельности можно отнести презентации, методические рекомендации, буклеты, информационные стенды, плакаты, памятки, сайт образовательного учреждения, социальные сети, которые несут информационно-просветительскую нагрузку.

Формой вербального письменного варианта психологического просвещения являются публицистические статьи в печатных и электронных СМИ. Можно выделить следующие виды взаимодействия педагогов-психологов и СМИ: постоянные рубрики, мнения, комментарии по письмам читателей, проблемные выступления, отдельные публикации, реклама, краткая информация и объявления [39].

К вербальным формам просвещения относятся консультации, беседы, как групповые, так и индивидуальные, выступления на телевидении, радио, проведение дней открытых дверей, тренингов, просветительские лекции, обсуждения, дискуссии, социальные акции, конкурсы, родительские собрания, педагогические советы, конференции, консилиумы.

Просветительская деятельность может осуществляться в контактном или дистантном виде. Контактная осуществляется при непосредственном взаимодействии психолога и участников деятельности. Дистантная подразумевает контакт в онлайн-формате, печатные тексты, видео- и аудиозаписи.

Практически безграничные возможности для психологического просвещения предоставляет интернет (размещение тематической информации на web-сайтах, в социальных сетях, блогах и т.п.).

В работе с семьей традиционно используются следующие формы психологического просвещения: проведение психологом тематических родительских собраний, лекций для

родителей в рамках актуальных запросов, практических занятий в активной и интерактивной форме, организация родительского клуба, ведение блога в социальных сетях с актуальной и современной информацией, связанной с вопросами семьи, детско-родительских отношений, обучения, воспитания детей и подростков.

Одной из наиболее современных и удобных форм построения диалога психолога с родителями являются вебинары. Примером такой деятельности, показавшей высокую эффективность, заинтересованность родителей, является проект по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», который по заданию Министерства просвещения Российской Федерации реализуется во всех регионах России, в том числе рядом педагогических вузов, в число которых входит и Московский государственный психолого-педагогический университет. В рамках данного проекта была организована всероссийская неделя родительской компетентности – это образовательная площадка для родителей, где представлены ведущие эксперты в области развития и воспитания детей и подростков. Психологи, педагоги, специалисты по развитию детей с особыми потребностями проводили вебинары, мастер-классы и круглые столы по самым актуальным запросам родителей.

Особое значение в реализации психологического просвещения родителей имеют практические и активные формы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса – упражнения для совместного выполнения, методы социально-психологического обучения для гармонизации детско-родительских отношений (моделирование и решение проблемных ситуаций, различные кейсы, ролевые и интерактивные игры, метод психодрамы, тренинговые упражнения, дискуссия и пр.).

Выводы

Воспитание подрастающих поколений в современном быстро меняющемся мире связано с высокими требованиями к компетентности участников воспитательного процесса, психологической грамотности педагогов и родителей. В настоящее время в российском обществе сформировался запрос на психологическое просвещение педагогов (в целях повышения компетентности по вопросам особенностей и рисков развития современных детей и подростков); психолого-педагогическую работу с подростками (в сфере задач позитивного возрастного развития, общения со сверстниками, безопасности в интернете); просвещение родителей (по вопросам развития и воспитания детей и подростков в современных социокультурных условиях, повышения родительской эффективности).

Психологическое просвещение педагогов, учеников, родителей может послужить важным воспитательным ресурсом современной российской системы образования. В результате просветительской работы со всеми участниками образовательно-воспитательного процесса можно внести существенный вклад в оптимизацию психологических условий развития и обучения современных детей и подростков.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978. С. 3–20.
2. Белькова И.А. Современные подходы к проблеме развития профессиональной компетентности педагога // Наука и перспективы. 2019. № 2. С. 1–8.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Издательство Прогресс, 1986. С. 30–66.
4. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 6. С. 114–120.
5. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
6. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность: Сборник / Введ. и общ. ред. Р.И. Косолаповой. М.: Политиздат, 1979. С. 109–140.
7. Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Роль психологической культуры учителя в поддержке реализации стандартов общего образования // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 49–57. DOI:10.17759/pse.2017220407
8. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2020. 140 с.
9. Егорова М.А., Емельянова И.В., Голованова Н.В. Психологические ресурсы и риски эмоционально-личностной сферы обучающихся 10–11 классов в период профессионального самоопределения // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 32–43. DOI:10.17759/bppe.2020170303
10. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502
11. Кочетова Ю.А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Горизонты зрелости: сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / под ред. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. 2015. С. 55–63.
12. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 29–36.
13. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента Российской Федерации от 9 октября 2007 г. № 1351) / ФСО России, 2007. 16 с.
14. Леонтьев Д.А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. С. 86–95. DOI:10.31857/S020595920012592-7
15. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструкторов // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции (г. Кострома, 23–25 сентября 2010 г.). Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. Том 2. С. 40–42.
16. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI:10.17223/17267080/62/3
17. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2013. 495 с.

18. Манакова И.П. Модель повышения профессиональной компетентности педагога // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии: Сборник результатов научных исследований. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. С. 464–473.
19. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014-2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101
20. Методические рекомендации: Методика организации недели «Безопасность Интернет» / О.В. Селиванова, И.Ю. Иванова, Е.А. Примакова, И.В. Кривопалова. Тамбов: ИПКРО, 2012. 37 с.
21. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М.: Издательство «Наука», 1988. 430 с.
22. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 22–35. DOI:10.17759/pse.2019240402
23. Моторина Л.Е., Черняева Г.В. Психологическая виртуальная реальность в компьютерной интерактивной среде // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 8–26. DOI:10.17759/sps.2020110102
24. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей. М.: Ресурс, 2018. 384 с.
25. Пахальян В.В. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 38–44.
26. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201
27. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403
28. Позитивная психология личности / Р.М. Шамионов [и др.]. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2018. 200 с.
29. Практическая психология образования. Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Сфера, 2000. 528 с.
30. Приказ об утверждении Положения о психологической службе в системе народного образования от 19.09.1990 № 616 / Государственный комитет СССР по народному образованию. АО «Кодекс». 6 с.
31. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 10.09.2021).
32. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 1990. 80 с.
33. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сборник научных статей к третьей Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 23–25 ноября 2011 г.) М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. С. 14–22.
34. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) //

Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124.
DOI:10.17759/chp.2019150312

35. Солдатова Г.У. Полезный и безопасный Интернет. Правила безопасного использования Интернета для детей младшего школьного возраста: метод. руководство / под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Федеральный институт развития образования, 2012.

36. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.201809030

37. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.

38. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс] / М., 2012. URL: <https://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 10.09.2021).

39. Чупров Л.Ф. Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога: Основы теории и методика // ПЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2013. № 1–2. С. 164–241.

40. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford: Wiley Blackwell, 1996. 656 p.

41. OECD guidelines on measuring subjective well-being. Paris: OECD Publishing, 2013. 265 p. DOI:10.1787/9789264191655-en

42. OECD PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/acd78851-en

References

1. Antsyferova L.I. Metodologicheskie problemi psikhologii razvitiya [Methodological problems of developmental psychology]. In L.I. Antsyferova (ed.). *Printsip razvitiya v psikhologii* [Principles of development in psychology]. Moscow: Publ. Nauka, 1978, pp. 3–20. (In Russ.).
2. Bel'kova I.A. Sovremennye podkhody k problem razvitiya professional'noi kompetentnosti pedagoga [Modern approaches to the problem of development of professional competence of the teacher]. *Nauka i perspektivy = Science and Prospects*, 2019, no. 2, pp. 1–8. (In Russ.).
3. Burns R. Razvitie Ya-kontsepsi i vospitanie [Self-Concept Development and Education]. Moscow: Publ. Progress, 1986, pp. 30–66. (In Russ.).
4. Vodyakha S.A. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of psychological well-being of upper-form pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 6, pp. 114–120. (In Russ.).
5. Voiskunskii A.E. Psikhologiya i Internet [Psychology and the Internet]. Moscow: Publ. Akropol', 2010. 439 p. (In Russ.).
6. Davydov V.V. Lichnosti nado «vydelat'sya» [Personality must be «dressed up»]. In R.I. Kosolapova (ed.). *S chego nachinaetsya lichnost': Sbornik* [Where does the person begin: compilation.]. Moscow: Publ. Politizdat, 1979, pp. 109–140. (In Russ.).
7. Dubrovina I.V., Lubovskii D.V. Rol' psikhologicheskoi kultury uchitelya v podderzhke realizatsii standartov obshchego obrazovaniya [Role of psychological culture of teachers in supporting implementation of basic education standards]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 49–57.

DOI:10.17759/pse.2017220407 (In Russ.).

8. Dubrovina I.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov: uchebnoe posobie dlya vuzov [Psychological well-being of schoolchildren]. Moscow: Publ. Yurait, 2020. 140 p. (In Russ.).
9. Egorova M.A., Emelyanova I.V., Golovanova N.V. Psikhologicheskie resursy i riski emotsional'no-lichnostnoi sfery obuchayushchikhsya 10-11 klassov v period professional'nogo samoopredeleniya [Psychological resources and risks of the emotional and personal sphere of students in grades 10-11 during the period of professional self-determination]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii i obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 32–43. DOI:10.17759/bppe.2020170303 (In Russ.).
10. Karabanova O.A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov [The role of family and school in securing psychological well-being of primary school children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502 (In Russ.).
11. Kochetova Yu.A. Struktura emotsional'nogo intellekta v yunosheskom vozraste [The structure of emotional intelligence in adolescence]. *Gorizonty zrelosti. Sbornik tezisov uchastnikov Pyatoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya / pod red. L.F. Obukhova, I.V. Shapovalenko, M.A. Odintsova. Horizons of maturity. Abstracts of the participants of the Fifth All-Russian scientific-practical conference on developmental psychology, 2015*, pp. 55–63. (In Russ.).
12. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Emotsional'nyi intellekt i agressiya v zarubezhnykh issledovaniyakh [Emotional intelligence and aggression in foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 29–36. (In Russ.).
13. Kontseptsiya demograficheskoi politiki Rossiiskoi Federatsiina period do 2025 goda (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 9 oktyabrya 2007 g. N 1351) [The concept of demographic policy of the Russian Federation for the period up to 2025 (approved by the Decree of the President of the Russian Federation of October 9, 2007 N 1351)]. FSO of Russia (ed.), 2007. 16 p. (In Russ.).
14. Leont'ev D.A. Kachestvo zhizni i blagopoluchie: ob"ektivnye, sub"ektivnye i sub"ektivnye aspekty [Quality of life and well-being: objective, sub-objective and sub-objective aspects]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 86–95. DOI:10.31857/S020595920012592-7 (In Russ.).
15. Leont'ev D.A. Psikhologicheskie resursy preodoleniya stressovykh situatsii: k utochneniyu bazovykh konstruktov [Psychological resources of overcoming stressful situations: toward the clarification of basic constructs]. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve: materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Kostroma, 23-25 sentyabrya 2010 g.) [Stress and coping psychology in modern Russian society: Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference]*. Kostroma: Publ. KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. Vol. 2, pp. 40–42. (In Russ.).
16. Leont'ev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Self-regulation, resources and personality potential]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2016, no. 62, pp. 18–37. DOI:10.17223/17267080/62/3 (In Russ.).
17. Maklyuen M. Galaktika Gutenberga. Stanovlenie cheloveka pechatayushchego [Gutenberg Galaxy. The formation of a printing person]. Moscow: Publ. Akademicheskii proekt, 2013. 495 p. (In Russ.).

18. Manakova I.P. Model' povysheniya professional'noi kompetentnosti pedagoga [Model' of improving the professional competence of a teacher]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya v sfere pedagogiki i psikhologii: Sbornik rezultatov nauchnykh issledovaniy [Modern scientific research in the field of pedagogy and psychology: A collection of research results]*. Kirov: Publ. Mezhtsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii, 2018, pp. 464–473. (In Russ.).
19. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014-2017 gg.) [Results of a comprehensive project for the modernization of teacher education in the Russian Federation (2014-2017)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101 (In Russ.).
20. Metodicheskie rekomendatsii: Metodika organizatsii nedeli «Bezopasnost' Internet» [Methodological recommendations: The methodology of the organization of the week "Internet Security"]. Selivanova O.V. et.al. Tambov: Publ. IPKRO, 2012. 37 p. (In Russ.).
21. Mid M. Kul'tura i mir detstva: Izbrannye proizvedeniya [Culture and the world of childhood: Selected works]. Moscow: Publ. Nauka, 1988. 430 p. (In Russ.).
22. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N. Mora'nye suzheniya podrostkov s raznym urovnem psikhologicheskogo blagopoluchiya [Moral judgments in adolescents with different levels of psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 22–35. DOI:10.17759/pse.2019240402 (In Russ.).
23. Motorina L.E., Chernyaeva G.V. Psikhologicheskaya virtual'naya real'nost' v komp'yuternoi interaktivnoi srede [Psychological virtual reality in a computer interactive environment]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 8–26. DOI:10.17759/sps.2020110102 (In Russ.).
24. N'yufeld G., Mate G. Ne upuskaite svoikh detei [Do not miss your children]. Moscow: Publ. Resurs, 2018. 384 p. (In Russ.).
25. Pakhal'yan V.V. Psikhoprofilaktika v obrazovanii [psychoprophylaxis in education]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2002, no. 1, pp. 38–44. (In Russ.).
26. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Childhood in a changing world]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 5–10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201 (In Russ.).
27. Polivanova K.N. Novyi obrazovatel'nyi diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New educational discourse: the well-being of schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 26–34. DOI:10.17759/chp.2020160403 (In Russ.).
28. Pozitivnaya psikhologiya lichnosti [Positive personality psychology]. R.M. Shamionov [et al]. Saratov: Publ. Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2018. 200 p. (In Russ.).
29. Dubrovina I.V. (ed.). Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya. Uchebnik dlya studentov vysshikh i srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedenii [Practical psychology of education]. Moscow: Publ. Sfera, 2000. 528 p. (In Russ.).
30. Prikaz ob utverzhenii Polozheniya o psikhologicheskoi sluzhbe v sisteme narodnogo obrazovaniya ot 19.09.1990 № 616 [Order on approval of the Regulations on psychological service in the public education system no. 616 of 19.09.1990]. Gosudarstvennyi komitet SSSR po narodnomu obrazovaniyu (ed.). AO «Kodeks». 6 p. (In Russ.).
31. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 24 iyulya 2015 g. N 514n «Ob

utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation no. 514n dated July 24, 2015 «On approval of the professional standard «Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)»]. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity (ed.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (Accessed 10.09.2021). (In Russ.).

32. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Podrostok v uchebnike i v zhizni [The adolescent in the book and in life]. Moscow: Publ. Znanie, 1990. 80 p. (In Russ.).

33. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Podrostok v uchebnike i v zhizni: krizis trinadtsati let [The adolescent in the book and in life. Thirteen years crisis]. *Na poroge vzrosleniya: sbornik nauchnykh statei k tret'ei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Moskva, 23–25 noyabrya 2011 g.)* [On the threshold of growing up: collection of scientific articles for the third All-Russian scientific and practical conference]. Moscow: Publ. Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2011, pp. 14–22. (In Russ.).

34. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital media as a new means of mediation (Part one)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).

35. Soldatova G.U. Poleznyi i bezopasnyi Internet. Pravila bezopasnogo ispol'zovaniya Interneta dlya detei mladshego shkol'nogo vozrasta: metod. Rukovodstvo [Useful and secure Internet. Rules for the safe use of the Internet for primary school children: method. manual]. In: G.U. Soldatova (ed.). Moscow: Publ. Federal'nyi institute razvitiya obrazovaniya, 2012. (In Russ.).

36. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kulturno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.201809030 (In Russ.).

37. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [Digital generation of Russia: competence and safety]. Moscow: Publ. Smysl, 2017. 375 p. (In Russ.).

38. Ukaz Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 g. N 761 «O Natsiona'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012-2017 gody» [Elektronnyi resurs] [Decree of the President of the Russian Federation no. 761 of June 1, 2012 «On the National Strategy of Actions in the interests of Children for 2012-2017»]. Moscow, 2012. URL: <https://base.garant.ru/70183566/> (Accessed 10.09.2021). (In Russ.).

39. Chuprov L.F. Psikhologicheskoe prosveshchenie v sisteme psikhoprofilakticheskoi raboty prakticheskogo psikhologa: Osnovy teorii i metodika [Psychological education in the system of psychoprophylactic work of a practical psychologist: Fundamentals of theory and methodology]. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2013, no. 1-2, pp. 164–241. (In Russ.).

40. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford: Wiley Blackwell, 1996. 656 p.

41. OECD guidelines on measuring subjective well-being. Paris: OECD Publishing, 2013. 265 p. DOI:10.1787/9789264191655-en

42. OECD PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/acd78851-en

Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А.
Психологическое просвещение как воспитательный
ресурс современной системы образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 73–93.

Avdeeva N.N., Egorova M.A., Kochetova Yu.A.
Psychological Education as a Nurture Resource of the
Modern Education System
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 73–93.

Информация об авторах

Авдеева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Information about the authors

Natalia N. Avdeeva, PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after prof. L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Marina A. Egorova, PhD in Education, Professor, Chair of Educational Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Yulia A. Kochetova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology named after prof. L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Получена 10.11.2021
Принята в печать 05.12.2021

Received 10.11.2021
Accepted 05.12.2021

Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий

Егоренко Т.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Санина С.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

В статье описываются подходы к типологии основных ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий. Представлен обзорный анализ проблемы формирования естественно-научных понятий в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В ходе аналитического исследования проведено сравнение содержания, структуры заданий и способов оценивания мониторинговых исследований, а также сравнение описаний типовых ошибок младших школьников. В ВПР (Всероссийских проверочных работах) все предметные знания представлены через определенные умения, типичными ошибками, которые допускают обучающиеся, являются «пробелы» в знаниях и умениях, которые необходимо восполнить. SAM (Student Achievement's Monitoring) выявляет «структуру» достижений и отставаний. Оценочный инструмент SAM хорошо зарекомендовал себя в оценке естественно-научной грамотности младших школьников, а именно умения действовать по образцу, возможности действовать с пониманием и степени свободы (проявления естественно-научной грамотности) во владении определенными способами действия. TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) направлен на оценку трех параметров: «знание», «применение» и «рассуждение». Наряду с правильными ответами обучающихся фиксируются еще и рассуждения ребенка, позволяющие выявить, в чем он заблуждается. Проведенное аналитическое исследование показало, что на сегодняшний день нет единого подхода в вопросе оценки типичных ошибок при освоении естественно-научных понятий. Одним из перспективных направлений может стать построение единой типологии основных ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий и создание на ее основании оценочного инструмента.

Ключевые слова: исходные представления, понятия, естественно-научные понятия, анализ ошибок, типология ошибок, обучение естествознанию, младший школьник.

Егоренко Т.А., Санина С.П.
Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 94–106.

Egorenko T.A., Sanina S.P.
Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts
Psychological-Educational Studies. 2021.
Vol. 13, no. 4, pp. 94–106.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 14.07.2021 № 073-00041-21-05 «Формирование психологической компоненты методической подготовки будущего учителя, необходимой для анализа причин ошибок учащихся в целях развития их предметного понятийного мышления в процессе решения учебных задач».

Для цитаты: *Егоренко Т.А., Санина С.П.* Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 94–106. DOI:10.17759/psyedu.2021130406

Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts

Tatiana A. Egorenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Svetlana P. Sanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

The article describes approaches to the typology of the main mistakes of primary schoolchildren studying natural science concepts. This is the overview of the problem of the development of natural science concepts in the works of native and foreign researchers. In the course of the analytical study, a comparison was made of the content, structure of tasks and methods of assessing the monitoring studies, as well as a comparison of descriptions of typical mistakes of primary school children. In “VPR” (“Vserossiiskie proverochnie raboti” are the obligatory Russian tests for schoolchildren), all subject knowledge is presented through certain skills, and the mistakes that children make are interpreted as “gaps” in knowledge and skills that need to be filled. SAM (Student Achievement's Monitoring) reveals the “structure” of achievements and backlogs. SAM evaluation tool has proven itself well in assessing the natural science literacy of younger schoolchildren, namely the ability to act according to a model, the ability to act with understanding and the degree of freedom (the manifestation of natural science literacy) in the possession of certain modes of action. TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) aims to evaluate three parameters: “knowledge”, “application” and “reasoning”. Along with the correct answers of the children, their incorrect reasonings are also recorded. The analytical study showed no unified approach to the assessment of typical mistakes in the development of natural science concepts existing today. One of the promising directions can be the arrangement of a unified typology of the main mistakes of primary schoolchildren when studying natural science concepts and creation of an assessment tool based on it.

Егоренко Т.А., Санина С.П.
Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 94–106.

Egorenko T.A., Sanina S.P.
Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts
Psychological-Educational Studies. 2021.
Vol. 13, no. 4, pp. 94–106.

Keywords: initial concepts, concepts, natural science concepts, analysis of mistakes, typologies of the main difficulties, science teaching, elementary schoolchildren.

Funding. The research was carried out with the financial support of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05 dated 07/14/2021 «Formation of the psychological component of the methodological training of the future teacher necessary for the analysis of the causes of students' mistakes in order to develop their subject conceptual thinking in the process of solving educational tasks».

For citation: Egorenko T.A., Sanina S.P. Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 94–106. DOI:10.17759/psyedu.2021130406 (In Russ.).

Введение

Проблема освоения младшими школьниками естественно-научных понятий является одной из важнейших в отечественной и зарубежной педагогической психологии. Этому вопросу посвящено немало работ, но он продолжает оставаться актуальным. Понятия, являясь продуктом познания, представляют собой также высшую форму мышления, процесс овладения обучающимся естественно-научными понятиями является непростым, длительным и многогранным.

Л.С. Выготский писал: «Понятие ... есть объективное отражение предмета в его сущности и многообразии, оно возникает в результате рациональной обработки представлений, в результате раскрытия связей и отношений данного предмета с другими, оно включает в себя, следовательно, длительный процесс мышления и познания, который как бы сконцентрирован в нем» [2]. Мыслить о каком-либо предмете с помощью понятия – значит включать данный предмет в сложную систему опосредующих его связей и отношений, раскрывающихся в определенных понятиях. Понятие, таким образом, есть результат длительного и углубленного познания предмета.

А.Н. Леонтьев, размышляя о формировании научных понятий, говорил: «Процесс овладения учащимися системой научных понятий определяется ... с психологической стороны прежде всего тем, в какого рода деятельность учащегося включается этот материал. ... внимание дидактики должно быть, с нашей точки зрения, решительно перенесено именно на эту сторону, т.е. на то, какие психологические операции вызываются к жизни тем или другим дидактическим материалом, и на способы организации соответствующей этим операциям деятельности учащегося» [7].

Для того чтобы раскрыть закономерности психических процессов и вскрыть психологию деятельности обучающегося по освоению естественно-научных понятий, недостаточно отслеживать только одну сторону процесса – правильное, адекватное решение задачи, стоящей при выполнении данной деятельности. Чаще всего правильное решение задачи является уже конечным результатом обучения. Важно наряду с правильными анализировать и неверные, ошибочные ответы. Анализ ошибок, допущенных младшими школьниками при

решении задач, помогает педагогам в процессе формирования у обучающихся основных понятий.

В естествознании за ошибками чаще всего лежат детские исходные представления о природных объектах и явлениях. Представления детей об окружающем мире начинают складываться в раннем возрасте и развиваются в течение дошкольного возраста. Видение дошкольником мира отличается от научного видения, но оно выработано в его личном жизненном опыте, проверено практикой общения и взаимодействия со сверстниками и близкими взрослыми, а потому становится очевидным, обретает статус веры, не подвергается сомнению в правильности и обоснованности. Если специально не работать с исходными житейскими представлениями детей, относящимися к области их практической жизнедеятельности, то эти представления могут непротиворечиво сосуществовать в их сознании с усвоенными естественно-научными понятиями. Более того, в своей повседневной жизни ребенок будет ориентироваться именно на проверенные личным опытом житейские представления [5; 9]. В связи с этим чрезвычайно важно обратиться к проблеме освоения младшими школьниками понятий и анализу ошибок. Задача этой статьи – оценить разные подходы к типологии ошибок младших школьников и обосновать необходимость учета исходных представлений младших школьников при работе с типичными ошибками в процессе освоения естественно-научных понятий.

Изучение исходных представлений младших школьников в зарубежных исследованиях

Процесс познания ребенком окружающего мира строится на особенностях его восприятия и способности объективно интерпретировать факты существующей действительности. Следовательно, ошибки ребенка при освоении естественно-научных понятий основаны на искажениях восприятия и понимания им окружающей действительности. Можно говорить о том, что формирование «ошибки» проходит два этапа: первый – искажение восприятия, которое основано на физических свойствах наблюдаемого объекта или явления, а также на психофизиологических особенностях ребенка, и второй – искажение осмысления или понимания им существующей действительности, которое строится на анализе и обобщении обрабатываемой информации. Каждый из этапов вносит свои элементы искажения в содержание понятий и ментальные модели, которые ребенок генерирует или извлекает в процессе познания. Под ментальными моделями понимаются динамические и генеративные представления, в которых новая информация включается в уже имеющуюся базу знаний человека. Ментальная модель может ограничивать процесс приобретения знаний способами, аналогичными убеждениям и предположениям. Помимо того, что ментальные модели сами по себе выступают в качестве ограничений, они могут предоставить важную информацию о базовых структурах знаний, из которых они генерируются [18; 19].

В отечественной психологической науке изучению вопроса значения исходных представлений ребенка при формировании научных понятий уделяется недостаточное внимание, тогда как на западе этот исследовательский вопрос стоял достаточно остро уже в конце 20 века и продолжает оставаться одним из самых обсуждаемых. До сих пор среди исследователей нет единого мнения об использовании основной терминологии. Так, в

работах, посвященных детским представлениям, можно встретить такие термины, как *заблуждения* (Helm, 1980), *предрассудки* (Новак, 1977), *альтернативные концепции* (Driver, Easley, 1978), *детская наука* (Gilbert et al., 1982) или *синтетические модели* (Vosniadou, 2012). Разнообразие используемых слов объясняется тем, что исследователи по-разному характеризуют взаимосвязь между исходными детскими представлениями и научно принятыми идеями [22].

Так, в обзоре, представленном в отчете Национального исследовательского совета США, был использован термин «ошибочные представления» для объяснения того, что считается правильным с научной точки зрения, и, следовательно, они должны быть устранены в процессе обучения [22].

S. Vosniadou для описания исходных детских представлений использует термин «заблуждение» и утверждает, что они могут быть у ребенка как до, так и после обучения [23]. Являясь отличными интерпретаторами своего опыта, дети не осознают научной природы своей интерпретирующей деятельности, они не понимают, что их предположения и убеждения относительно тех или иных физических явлений лишь гипотезы, которые могут быть подвергнуты сомнению. Таким образом, с детскими представлениями можно работать как с гипотезами, требующими доказательств. К приемам обучения, по мнению S. Vosniadou и W.F. Brewe, можно отнести погружение детей в ситуации, требующие от них наблюдения и исследования, побуждение детей давать словесные объяснения изучаемым явлениям [24].

Американский исследователь A. DiSessa предложил новую концепцию, которую он назвал «взглядом по частям». Он утверждает, что детские мысли являются нестабильными, спонтанными, временными и контекстно-зависимыми. Они возникают в момент, когда от ребенка требуется какое-то объяснение, и он это делает неосознанно, без предварительного обдумывания. Эти детские фрагментарные структуры знания исследователь назвал *феноменологическими примитивами* или *p-примитивами* («P-prim»). Эти фрагменты знаний генерируются как абстракции общих явлений и активируются при столкновении с конкретными проблемными ситуациями. Таким образом, примитивные схемы обеспечивают ощущение удовлетворения от того, что снимается противоречие, а ситуация становится понятной. Такой фрагментарный взгляд, по мнению A. diSessa, имеет гораздо больше возможностей для индивидуальных вариаций при формировании научного знания, так как предполагает более широкий спектр разнообразных примитивных схем [20].

Представленный обзор зарубежных исследований указывает на важность анализа и учета сформированных исходных представлений младших школьников при работе с типичными ошибками при освоении естественно-научных понятий.

Подходы к типологии ошибок (на основе анализа мониторинговых исследований)

Нами было проведено аналитическое исследование, основанное на изучении содержания и структуры заданий и способов оценивания мониторинговых исследований, включающих описание типовых ошибок младших школьников: ВПР (Всероссийские проверочные работы), SAM (Student Achievement's Monitoring) и TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study).

Всероссийские проверочные работы – проект российского образования, направленный на оценку соответствия образовательных результатов требованиям ФГОС. В типовом варианте проверочной работы имеется 10 заданий, 6 из них составлены на естественно-научном материале. С помощью этих заданий проверяется ряд умений, например, умение читать географическую карту, действовать логически (демонстрировать владение логическими универсальными действиями) и др. [12].

За правильно выполненные задания начисляются баллы. Ошибка выявляется, если в работе обучающегося написана лишняя цифра/не написана одна необходимая цифра. Таким образом в ходе проведенного анализа результатов проверочной работы по предмету «Окружающий мир» педагоги фиксируют, какие умения у младших школьников развиты хорошо, а какие нет. На основе полученной информации каждый педагог планирует работу по ликвидации пробелов в знаниях и умениях. Например, «необходимо предлагать детям данный вид работы с текстом, предполагающий умение отыскивать нужную информацию» или «формировать умения определять особенности природы своего края: формы земной поверхности, полезные ископаемые, водоемы, природные сообщества» [13].

Таким образом, все предметные знания представлены через определенные умения, а ошибки, которые допускают обучающиеся, интерпретируются как «пробелы» в знаниях и умениях, которые необходимо восполнить. Типы ошибок соответствуют конкретным знаниям и умениям. Такой подход к типологии детских ошибок является наиболее распространенным, т.к. аналогичные задания используются педагогами в качестве текущей проверки знаний учащихся.

Оценочная модель SAM (Student Achievement's Monitoring), разработанная авторским коллективом под руководством П.Г. Нежнова, позволяет производить качественную оценку предметной грамотности учащихся. Основанием для разработки этого инструмента стала теория культурного развития Л.С. Выготского и, в частности, намеченная в его трудах психологическая модель учебного процесса, которую развивали его ученики и последователи (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Б.Д. Эльконин и др.). Согласно этой модели обучение и развитие являются взаимосвязанными аспектами единого процесса – «культурного развития». Акт развития рассматривается как становление действия, главным моментом которого является опосредствование, т.е. присвоение культурного орудия и соответствующего ему рефлексивного способа действия. Результатом развития становится освоенный «способ действия» как некоторая «способность» [11]. Таким образом, предметом оценки инструмента SAM, основанным на модели «культурного развития», является освоенность способов действий, понятий. Тест позволяет определить три уровня освоения культурного способа действия: формальный, рефлексивный и функциональный.

Выполнение учащимся задачи первого уровня говорит о том, что обучающийся опознал

типовую задачу и при ее выполнении применяет действие по образцу (правилу, схеме). Первый уровень называется *формальным*.

Выполнение учащимся задачи второго уровня демонстрирует его способность действовать на основе содержательного анализа задачной ситуации, то есть в процессе решения задачи обучающийся может выделить существенные отношения, определяющие принцип решения. Про обучающегося, решившего задачу второго уровня, можно сказать, что он действует «с пониманием». Второй уровень в модели SAM назван *рефлексивным* уровнем.

Выполнение учащимся задачи третьего уровня говорит о том, что он демонстрирует способность ориентироваться в поле возможных схем реализации общего способа и выходить за его границы. То есть обучающийся может применить освоенный способ действия или понятие в разных задачных контекстах. Третий уровень задач по модели SAM назван *функциональным* уровнем [11].

В качестве основной статистической характеристики выполнения теста используется его решаемость – процентное отношение правильных решений. Типичные ошибки могут быть описаны, например, так: «учащиеся называют основные стороны горизонта, но не могут определить, где восходит Солнце; не могут применить знания об ориентировании в природе по местным признакам» [1]. Это говорит о том, что обучающийся справился с задачей, сходной с той, которую решали на уроках, и в рамках диагностики осуществил действие по образцу. Наличие ошибок во втором задании позволяет сделать вывод о том, что младший школьник не владеет способом ориентирования. Таким образом в ходе диагностики выявляется «структура» достижений и отставаний. Оценочный инструмент SAM хорошо зарекомендовал себя в оценке естественно-научной грамотности младших школьников с точки зрения их умения действовать по образцу, возможности действовать с пониманием и степенью свободы (проявлением естественно-научной грамотности) во владении определенными способами действия [16]. Использование задач, составленных на основе модели SAM, ориентирует педагога на то, чтобы как можно чаще создавать в классе такие ситуации, в которых учащиеся используют не только механизмы памяти, но и продуктивное, творческое мышление. Описанный подход к типологии детских ошибок позволяет организовать мониторинг индивидуального прогресса учащихся в освоении учебных предметов.

Среди международных исследований, изучающих степень соответствия достигаемых младшими школьниками образовательных результатов нормативным требованиям, следует выделить TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). В естественно-научный блок заданий включено содержание таких дисциплин, как биология, физика, химия, география и астрономия, экология. Исследование проводится раз в четыре года. В последний раз оно проводилось в 2019 году.

Особенностью этого исследования является то, что в нем используются три шкалы: «знание», «применение» и «рассуждение». Ошибки, которые допускают учащиеся при выполнении заданий блока «Знание», могут быть интерпретированы как «пробелы» в знаниях, которые необходимо восполнить. Ошибки, которые допускают учащиеся при выполнении заданий блока «Применение», говорят о том, что учителю, возможно,

необходимо поменять методы обучения, ориентируясь на практико-ориентированные технологии. Рассмотрим, какую информацию о типичных ошибках и заблуждениях может дать тест TIMSS на основе заданий блока «Рассуждение» на примере понятия «гравитация». С этим фундаментальным понятием ребенок сталкивается в раннем детстве, наблюдая за физическими явлениями в повседневной жизни. В дальнейшем, в начальной школе, в курсе «Окружающий мир» младшие школьники знакомятся с понятием земного притяжения. В спецификации к тесту TIMSS описано, что на уровне начального образования будет достаточно, если младший школьник определит гравитацию как силу, с которой предметы притягиваются, например, к Земле. Тем не менее младшие школьники, которые дают развернутый ответ, часто рассуждают ошибочно, демонстрируя свои исходные представления. Например, «сила тяжести “толкает” все предметы вверх или в другие разные стороны» и др.

Наряду с правильными ответами обучающихся в тесте TIMSS фиксируется еще и то, как рассуждает ребенок. По мнению исследователей, этот показатель является наиболее информативным для педагога, чем просто фиксация того, в каких темах учащийся допустил ошибку.

Таким образом, изучение содержания заданий и способов их оценивания в разных мониторинговых исследованиях позволяет выделить основания для анализа при проектировании подходов к типологии ошибок младших школьников в процессе освоения естественно-научных понятий. Использование в диагностических инструментах заданий с открытым ответом обучающегося позволяет выявить его рассуждения о естественно-научном явлении или процессе. Для решения современных задач обучения необходимы такие диагностические инструменты, с помощью которых можно выявить не только то, что остается в памяти младшего школьника после целенаправленного обучения, но и то, о чем он думает вопреки информации, полученной на уроке.

Заключение

Данная статья имеет обзорный характер, в ней обращается внимание на необходимость более детальной интерпретации ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий. Ошибки обучающихся являются ценным материалом как для исследования, так и для педагога. Однако в исследованиях по методике обучения младших школьников основам естествознания вопрос о формировании понятий относится к слабо разработанным проблемам [10; 15]. Педагоги уделяют недостаточно внимания ошибкам и трудностям при освоении естественно-научных понятий. Тем не менее в этой области накоплены некоторые данные.

Младший школьник приходит в школу уже с имеющимися у него исходными представлениями о природе, несовместимыми с устоявшимися научными теориями. Эти представления оказывают влияние на формирование научных понятий. Известны факты вытеснения из памяти обучающихся знаний, противоречащих исходным, а также домысливание, искажение научного знания житейскими представлениями [13]. Эти привычные, донаучные представления младших школьников, сформированные на основе их жизненного опыта или здравого смысла, весьма устойчивы и трудно поддаются

преобразованиям [6; 15].

Проведенное аналитическое исследование, основанное на изучении содержания заданий и способов оценивания мониторинговых исследований, включающих описание типовых ошибок младших школьников, показало, что нет единого мнения в вопросе о природе ошибок при освоении естественно-научных понятий. При построении типологии основных ошибок младших школьников необходимо использовать задания с открытыми ответами, позволяющими выявить то, как размышляет ребенок. Полученная информация об исходных представлениях обучающихся позволяет учителю выстраивать учебный процесс, опираясь на индивидуальные возможности обучающихся, корректировать учебный процесс.

Для отечественной педагогики и психологии важно вновь вернуться к проблеме исследования путей образования понятий у детей, а вслед за этим всерьез обсудить вопрос о закономерностях обучения ребенка [14], ассимилировать опыт зарубежных коллег в плане придания феномену исходных представлений детей самостоятельного предмета исследования. Особое внимание должно быть уделено изучению содержания и характера исходных представлений современных дошкольников и обучающихся начального и основного общего образования о явлениях и свойствах естественно-научного мира и их влияния на формирование естественно-научной картины мира.

Литература

1. *Воронцов А.Б.* Предметные результаты по окружающему миру [Электронный ресурс]. 2013. URL: <https://eurekanext.livejournal.com/186973.html> (дата обращения: 17.10.2021).
2. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии [Электронный ресурс] // Юрайт. 2021. С. 127–140. URL: <https://urait.ru/bcode/471766> (дата обращения: 12.11.2021).
3. *Гальперин П.Я.* О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология / ред. В.П. Зинченко. 2010. № 3. С. 111–114.
4. *Давыдов В.В.* Психологические возможности младших школьников в усвоении понятий. М., 1969. С. 59–66.
5. *Исаев Е.И.* Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 109–119. DOI:10.17759/pse.2020250509
6. *Кибальченко И.А.* Контент-анализ учебно-познавательного опыта обучающихся // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2009. № 2-2. С. 78–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiz-uchebno-poznavatel'nogo-opyta-obuchayuschisya> (дата обращения: 12.11.2021).
7. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. 2-е, стереотипное издание. М.: Смысл, 2019. С. 19–38.
8. *Лях Ю.А., Музаев А.А.* Всероссийские проверочные работы: результаты хорошие, но не объективные // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Том 23. № 3. С. 13–19.

Егоренко Т.А., Санина С.П.
Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 94–106.

Egorenko T.A., Sanina S.P.
Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 94–106.

9. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. DOI:10.17759/pse.2021260301
10. Можаровский И.Л. Осознание житейских представлений как условие их изменения в процессе усвоения научных знаний: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та имени М.В. Ломоносова, 1996. 23 с.
11. Нежнов П.Г. Тесты SAM (Student Achievements Monitoring): основания, устройство, применение. М.: Авторский клуб, 2015. С. 5–20.
12. Описание контрольных измерительных материалов для проведения в 2022 году проверочной работы по окружающему миру. 4 класс [Электронный ресурс]. 2021. URL: https://fioso.ru/obraztsi_i_opisaniya_vpr_2022 (дата обращения: 17.10.2021)
13. Родригес К.Э. Усвоение школьниками понятий разного уровня обобщения: на материале географии: дисс. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1981. 181 с.
14. Рубцов В.В. О двух путях образования понятий у ребенка // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 3. С. 6–14.
15. Хинтце К., Густ Х. Развитие научных понятий у младших школьников на примере развития понятия «здоровье» // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 110–120.
16. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Диагностика естественнонаучной грамотности учеников начальной школы // Проблемы оценки учебных достижений в области естественнонаучного образования: сб. материалов научн.-практ. конф. Департамент образования г. Москвы, МИОО. 2010. С. 81–91.
17. Шимко З.И., Подберезный В.В. Мир повседневности в «Окружающем мире» // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2012. № 2. С. 228–234. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-povsednevnosti-v-okruzhayuschem-mire> (дата обращения: 12.11.2021).
18. Chi M.T.H. Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift / Vosniadou S. // Handbook of Research on Conceptual Change. 2008. P. 61–82. DOI:10.4324/9780203874813-9
19. Carey S. Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? / Margolis E., Laurence S. // Concepts: Core Readings. 1999. P. 459–487.
20. DiSessa A.A. Coherence versus fragmentation in the development of the concept of force / diSessa A.A., Gillespie N.M., Esterly J.B. // Cognitive Science. 2004. Vol. 28. P. 843–900. DOI:10.1016/j.cogsci.2004.05.003
21. Neidorf T. et al. Student Misconceptions and Errors in Physics and Mathematics: Exploring Data from TIMSS and TIMSS Advanced. 2020 // International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). P. 100–155. DOI:10.1007/978-3-030-30188-0
22. Vosniadou S. Capturing and modeling the process of conceptual change / Vosniadou S. // Learning and Instruction. 1994. Vol. 4. Iss. 1. P. 45–69. DOI:10.1016/0959-4752(94)90018-3
23. Vosniadou S. Technical Report No. 467: The Concept Of The Earth's Shape: A Study Of Conceptual Change in Childhood / Vosniadou S., Brewer W.F. // Center for the Study of Reading Technical Report. 1989. P. 70–72.

References

1. Vorontsov A.B. Predmetnye rezultaty po okruzhayushchemu miru [Subject results around the world], 2013. URL: <https://eureka.next.livejournal.com/186973.html> (Accessed 17.10.2021). (In Russ.).
2. Vygot'skii L.S. Voprosy detskoj psikhologii [Child psychology issues]. Moscow: Publ. Yurait, 2021, pp. 127–140. URL: <https://ura.it.ru/bcode/471766> (Accessed 12.11.2021). (In Russ.).
3. Gal'perin P.Ya. O formirovanii umstvennykh deistvii i ponyatii [On the formation of mental actions and concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010, no. 3, pp. 111–114. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Psikhologicheskie vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov v usvoenii ponyatii [Psychological capabilities of primary schoolchildren in the assimilation of concepts]. Moscow, 1969, pp. 59–66. (In Russ.).
5. Isaev E.I. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: stanovlenie i realizatsiya [Activity-based approach in teacher education: formation and implementation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 109–119. DOI:10.17759/pse.2020250509 (In Russ.).
6. Kibal'chenko I.A. Kontent-analiz uchebno-poznavatel'nogo opyta obuchayushchikhsya [Content analysis of the educational and cognitive experience of students]. *Vestnik SPbGU = Vestnik SPbSU*, 2009. Seriya 12. Sotsiologiya. No. 2-2, pp. 78–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiz-ucheбно-poznavatel'nogo-opyta-obuchayushchikhsya> (Accessed 12.11.2021). (In Russ.).
7. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and learning]. A.N. Leont'ev. 2-e, stereotipnoe izdanie. Moscow: Publ. Smysl, 2019, pp. 19–38. (In Russ.).
8. Lyakh Yu.A., Muzaev A.A. Vserossiiskie proverochnye raboty: rezultaty khoroshie, no ne ob'ektivnye [All-Russian test works: the results are good, but not objective]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Kostroma State University*. 2017. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. Vol. 23, no. 3, pp. 13–19. (In Russ.).
9. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. DOI:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).
10. Mozharovskii I.L. Osoznanie zhit'skikh predstavlenii kak uslovie ikh izmeneniya v protsesse usvoeniya nauchnykh znaniy. Avtoref. Diss. kand. psikhol. nauk. [Awareness of everyday ideas as a condition for their change in the process of assimilating scientific knowledge. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow: Publ. Moscow. gos. un-ta imeni M.V. Lomonosova, 1996. 23 p. (In Russ.).
11. Nezhnov P.G. Testy SAM (Student Achievements Monitoring): osnovaniya, ustroystvo, primeneniye [CAM tests (Student Achievements Monitoring): bases, design, application]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2015, pp. 5–20. (In Russ.).
12. Opisanie kontrol'nykh izmeritel'nykh materialov dlya provedeniya v 2022 godu proverochnoi raboty po okruzhayushchemu miru 4 klass [Elektronnyi resurs]. 2021. URL: https://fioco.ru/obraztsi_i_opisaniya_vpr_2022 (Accessed 17.10.2021). (In Russ.).
13. Rodrigues K.E. Usvoenie shkol'nikami ponyatii raznogo urovnya obobshcheniya: na materiale geografii. Diss. kand. psikhol. nauk. [The assimilation of concepts of different levels of generalization by schoolchildren: on the material of geography. PhD (Psychology) Thesis].

Егоренко Т.А., Санина С.П.
Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 94–106.

Egorenko T.A., Sanina S.P.
Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts
Psychological-Educational Studies. 2021.
Vol. 13, no. 4, pp. 94–106.

Leningrad, 1981. 181 p. (In Russ.).

14. Rubtsov V.V. O dvukh putyakh obrazovaniya ponyatii u rebenka [About two ways of forming concepts in a child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997. Vol. 2, no. 3, pp. 6–14. (In Russ.).

15. Khintse K., Gist Kh. Razvitiye nauchnykh ponyatii u mladshikh shkol'nikov na primere razvitiya ponyatiya «zdorov'e» [Development of scientific concepts in primary schoolchildren on the example of the development of the concept of "health"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 110–120. (In Russ.).

16. Chudinova E.V., Zaitseva V.E. Diagnostika estestvennonauchnoi gramotnosti uchenikov nachal'noi shkoly [Diagnostics of the natural science literacy of primary school students]. *Problemy otsenki uchebnykh dostizhenii v oblasti estestvennonauchnogo obrazovaniya: sb. materialov nauchn.-prakt. konf. Departament obrazovaniya. Moscow: Publ. MIOO, 2010, pp. 81–91. (In Russ.).*

17. Shimko Z.I., Podbereznyi V.V. Mir povsednevnosti v «Okruzhayushchem mire» [The world of everyday life in the "World around"]. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova = Journal of the A.P. Chekhov Taganrog institute*, 2012, no. 2, pp. 228–234. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-povsednevnosti-v-okruzhayushchem-mire> (Accessed 12.11.2021). (In Russ.).

18. Chi M.T.H. Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift. Vosniadou S. *Handbook of Research on Conceptual Change*, 2008, pp. 61–82. DOI:10.4324/9780203874813-9 (In Russ.).

19. Carey S. Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? Margolis E., Laurence S. *Concepts: Core Readings*, 1999, pp. 459–487.

20. DiSessa A.A. Coherence versus fragmentation in the development of the concept of force. diSessa A.A., Gillespie N.M., Esterly J.B. *Cognitive Science*, 2004. Vol. 28, pp. 843–900. DOI:10.1016/j.cogsci.2004.05.003

21. Neidorf T. et al. Student Misconceptions and Errors in Physics and Mathematics: Exploring Data from TIMSS and TIMSS Advanced, 2020. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), pp. 100–155. DOI:10.1007/978-3-030-30188-0

22. Vosniadou S. Capturing and modeling the process of conceptual change. Vosniadou S. *Learning and Instruction*, 1994. Vol. 4, no. 1, pp. 45–69. DOI:10.1016/0959-4752(94)90018-3

23. Vosniadou S. Technical Report No. 467: The Concept Of The Earth's Shape: A Study Of Conceptual Change in Childhood. Vosniadou S., Brewer W.F. Center for the Study of Reading Technical Report, 1989, pp. 70–72.

Информация об авторах

Егоренко Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Егоренко Т.А., Санина С.П.
Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 94–106.

Egorenko T.A., Sanina S.P.
Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts
Psychological-Educational Studies. 2021.
Vol. 13, no. 4, pp. 94–106.

Санина Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Information about the authors

Tatiana A. Egorenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of of Pedagogical Psychology Department named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Svetlana P. Sanina, PhD in Education, Associate Professor of Pedagogical Psychology Department named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Получена 01.10.2021
Принята в печать 08.10.2021

Received 01.10.2021
Accepted 08.10.2021

Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации

Андреанова Р.А.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7903-0426>, e-mail: andrianova@institutdetstva.ru

Шемшурин А.А.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

Чернов В.А.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5189-6455>, e-mail: che_va93@mail.ru

Селиванова Е.И.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО), ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail: selivanova@institutdetstva.ru

Представлены результаты мониторинга деятельности по профилактике агрессивного поведения учащихся в государственных школах различных регионов Российской Федерации. Цель мониторинга состояла в сборе информации об актуальной проблематике, связанной с агрессивным поведением, и системе профилактических мер. В исследовании приняли участие руководители 81 школы из 40 российских регионов. Исследовательским инструментом стала разработанная авторами анкета, состоящая из 137 вопросов. Опрос проводился в 2021 году. Результаты исследования показали, что проблема агрессии среди учащихся, проявляющаяся в различных формах – вербальной, физической, социальной, киберагрессии, в том числе конфликты и буллинг, а также аутоагрессивное поведение, – имеет высокую актуальность. Кроме того, данные показывают отсутствие системности в реализуемой в школах профилактической деятельности как в сфере используемых форм работы, так и в выборе целевой аудитории, количестве вовлеченных специалистов. На основе полученных результатов предлагается подход как исследовательского, так и прикладного характера, направленный на поддержку и развитие системной профилактической работы в школах.

Ключевые слова: комплексная профилактика, физическая и вербальная агрессия, буллинг, киберагрессия, профилактический ресурс, универсальная и специальная профилактика.

Андреанова Р.А., Шемшурин А.А., Чернов В.А., Селиванова Е.И.
Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 107–125.

Andrianova R.A., Shemshurin A.A., Chernov V.A., Selivanova E.I.
Problems and Resources of Comprehensive Prevention of Aggressive Behavior in an Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 107–125.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» № 073–00015–21–03. Тема НИР «Проектирование механизмов внедрения концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и выявление условий ее эффективной реализации на основе системного мониторинга форм и видов проявлений агрессии обучающимися разного возраста».

Для цитаты: *Андреанова Р.А., Шемшурин А.А., Чернов В.А., Селиванова Е.И.* Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 107–125. DOI:10.17759/psyedu.2021130407

Problems and Resources of Comprehensive Prevention of Aggressive Behavior in an Educational Organization

Roza A. Andrianova

Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7903-0426>, e-mail: andrianova@institutdetstva.ru

Alexey A. Shemshurin

Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

Vasily A. Chernov

Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5189-6455>, e-mail: che_va93@mail.ru

Elena I. Selivanova

Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of Russian Academy of Education, Center for Advanced Social Research Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail: selivanova@institutdetstva.ru

The results of monitoring activities to prevent aggressive behavior of students in state schools of various regions of the Russian Federation are presented. The purpose of the monitoring was to gather information on topical issues related to aggressive behavior and the system of preventive measures. The study was attended by heads of 81 schools from 40 Russian regions. The research tool was a questionnaire developed by the authors, consisting of 137 questions. The survey was conducted in 2021. The results of the study showed that the problem of aggression among students, manifested in various forms – verbal, physical, social, cyber aggression, including conflicts and bullying, as well as autoaggressive behavior, is of high relevance. In addition, the data show that there is a lack of systematics in the preventive activities implemented in schools, both in the field

of the forms of work used, and in the choice of the target audience, the number of specialists involved. Based on the results, a research and application approach is proposed to support and develop systemic prevention work in schools.

Keywords: comprehensive prevention, physical and verbal aggression, bullying, cyber aggression, preventive resource, universal and special prevention.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Federal State Budgetary Institution “Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of RAO” № 073–00015–21–03. The research topic is “Designing mechanisms for implementing the concept of comprehensive prevention of aggressive behavior in the educational environment and identifying conditions for its effective implementation based on systematic monitoring of forms and types of manifestations of aggression by students of different ages”.

For citation: Andrianova R.A., Shemshurin A.A., Chernov V.A., Selivanova E.I. Problems and Resources of Comprehensive Prevention of Aggressive Behavior in an Educational Organization. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 107–125. DOI:10.17759/psyedu.2021130407 (In Russ.).

Введение

Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде – важнейшее условие безопасного развития детства, сохранения психического, физического и социального здоровья субъектов образовательных отношений. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил выявить риски агрессивного поведения и обосновать оптимальные инструменты профилактической работы. Например, Е.Б. Лактионова, Ю.С. Пежемская отмечают психологическую безопасность как важную характеристику, выражающую отсутствие психологического насилия в значимом для подростков пространстве и в межличностных отношениях [10]. А.А. Григорьева и А.А. Гавриченко отмечают, что подростки демонстрируют особую сензитивность к формированию девиантного, в частности аутоагрессивного, поведения [7]. Т.И. Шульга и Н.В. Дворянчиков среди многофакторной природы агрессивного поведения выделяют внешние и внутренние условия, влияющие на нормативное или девиантное поведение. Внешние условия – семья и социальное окружение. Внутренние — преобладание ряда личностных особенностей, таких как незавершенность формирования личности, наличие специфических, часто неконструктивных способов разрешения трудных ситуаций [16]. М.А. Новикова и А.А. Реан среди основных факторов, влияющих на появление буллинга, называют составляющие школьного климата – чувство безопасности в школе, чувство принадлежности к школьной системе и социальные отношения (учитель-ученик, ученик-ученик) [11].

Согласно данным, которые приводит в своем исследовании ЮНЕСКО, 42,5% детей и подростков в возрасте от 9 до 15 лет становятся жертвами различных форм агрессивного поведения, входящих в буллинг. Чаще жертвами буллинга (48-50,6%) становились дети в возрасте от 9 до 11 лет, реже – 13-15 лет (35,2-27,5%). Чаще жертвами буллинга становятся мальчики – 45,1%, чуть реже девочки – 40,5% [24].

Говоря о последствиях влияния агрессивного поведения в школьной среде, зарубежные авторы указывают, что агрессивное поведение в образовательной организации связано с высокими показателями депрессивной симптоматики, стрессом и одиночеством, а также с

низкими показателями самооценки, низкой успеваемостью, степенью удовлетворенности жизнью и эмпатией [17; 18; 22]. Исследование Ловела и Ли показывает, что одним из наиболее опасных последствий моббинга и буллинга у школьников может стать ухудшение здоровья не только у жертвы агрессии, но и у ее свидетеля, обучающегося вместе с жертвой [21]. А.А. Реан, А.М. Новикова, И.А. Коновалов пишут о том, что один и тот же подросток в разные моменты времени может быть в любой из трех ролей – жертва, агрессор, свидетель, а также что вовлечение учащихся в любой роли в ситуацию буллинга влечет к снижению чувства безопасности, ощущения справедливости и негативно сказывается на отношениях с учителями и ровесниками [12]. Кроме того, А.А. Бочавер указывает, что у жертв буллинга отмечаются долгосрочные негативные последствия, в числе которых трудности при выстраивании близких межличностных отношений, психосоматические проявления, трудности при достижении целей [5].

Д.Г. Давыдов и К.Д. Хломов отмечают, что основной причиной проявления подростками особо жестокой формы агрессивного поведения – скулшутинга – являются отсутствие социального контроля, корректирующего социального влияния и слабая интегрированность в систему социальных связей, в первую очередь, в школе [8]. Схожие данные приводят Е.Г. Дозорцева, Д.С. Ошевский, К.В. Сыроквашина, которые в качестве одной из основных причин агрессивного поведения, выражающегося в скулшутинге, выделяют ситуацию в школе, которую подростки ощущают как угрожающую и в крайней степени дискомфортную из-за постоянных конфликтов с одноклассниками и отсутствия помощи и поддержки [8].

Проблема опасных последствий агрессивного поведения в образовательной среде повышает актуальность эффективной комплексной профилактической деятельности.

Р.А. Андреанова отмечает, что важными составляющими, определяющими эффективность профилактики агрессивного поведения, являются «общность» (созидательное объединение субъектов образовательных отношений на условиях доверия и поддержки), системная деятельность классного руководителя и предупреждение деструктивной тактики реагирования педагогов, сокрытия или искажения фактов проявления агрессии учеников. А.А. Шемшурин подчеркивает важность продуктивного взаимодействия и доверия между педагогами и учениками для стабилизации конструктивного взаимодействия и нейтрализации рисков агрессивного поведения [2; 3; 15].

Эксперты утверждают, что в процесс эффективной профилактики должны быть включены специалисты различных направлений и ведомств [4]. С.В. Алёхина и Л.П. Фальковская отмечают, что взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики по вопросам профилактики рисков и безопасности детства во многом расширяет ресурсы психологической службы образования и ставит перед ней новые задачи превентивной деятельности [1].

А.А. Реан и А.А. Ставцев обосновали значимость применения позитивных интервенций как программ, методов группового и индивидуального воздействия, направленных на культивирование положительных эмоций, оптимистического и реалистического восприятия действительности, формирование социально одобряемого поведения [13].

В зарубежной литературе также отмечается важность разработки комплексных профилактических программ, использования позитивных методов, а также предоставления эмпирической поддержки [20; 23]. Тренинг по замещению агрессии

(Aggression Replacement Training – ART) был разработан Арнольдом Гольдштейном для обучения позитивным альтернативам детей и молодежи с эмоциональными и поведенческими проблемами [19]. ART обеспечивает когнитивные, аффективные и поведенческие вмешательства для повышения компетентности и развития социальных навыков, навыков контроля гнева и формирования нравственно-этической ориентации.

Н.Н. Гребнева, М.А. Слободенюк, Е.В. Вариясова отмечают в качестве важной задачи разработки эффективных мер профилактического воздействия определение комплекса факторов агрессивного поведения [6]. Согласно теории реабилитации правонарушителей (Good Lives Model) эффективные меры должны быть направлены не только на факторы риска, но и на улучшение благосостояния за счет удовлетворения универсального набора человеческих потребностей, таких как связь с друзьями и семьей, внутренний мир [17].

Ввиду указанной актуальности распространения профилактической работы в рамках реализации государственного задания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» было проведено данное пилотное исследование, целью которого был срез состояния профилактики агрессивного поведения учащихся в школах, расположенных в разных регионах Российской Федерации и характеризующихся разным количеством учащихся и разной степенью выстроенности системы профилактики.

Методы исследования

Исследование, организованное в три этапа, проводилось в 2021 году. Целью первого этапа было создание инструментария для мониторинга состояния системы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательных организациях. Для проведения данного мониторинга сотрудниками Института изучения детства, семьи и воспитания РАО – М.П. Гурьяновой, И.В. Усольцевой, Б.Ю. Берлянд, Т.С. Борисовой, К.Д. Хломовым, Р.А. Андреановой – разработана специальная анкета, направленная на оценку состояния профилактической работы в школах. Анкета включала в себя вопросы об образовательной организации (сотрудники – субъекты профилактики; наличие и функционал социально-психологической службы; ученики (общее количество, группы риска)); правонарушениях (виды; статистика за 3 учебных года (ВШУ, учет в КДН, правонарушения)); субъектах агрессивного поведения (учащиеся, педагоги, родители); видах агрессивного поведения (форма и частота проявлений вербальной, физической агрессии, буллинга, киберагрессии); профилактике (наличие программ профилактики; формы работы; эффективность).

Целью второго этапа был сбор данных при помощи анкеты о проявлениях агрессивного поведения и об актуальном состоянии системы профилактики агрессивного поведения в образовательных организациях в 2020-2021 учебном году (уч.г.).

Исследование проводилось в следующих регионах: Республика Татарстан, Республика Адыгея, Иркутская область, Воронежская область, Ростовская область, Республика Башкортостан, Свердловская область, Ивановская область, Калужская область, Ставропольский край, Саратовская область, Республика Коми, Республика Бурятия, г. Москва, Волгоградская область, Мурманская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Амурская область, Калининградская область, Республика Мордовия, Кемеровская область, Алтайский край, Тамбовская область, Республика Крым, Липецкая область, Смоленская область, Нижегородская область, Астраханская область, Владимирская область, Томская область, Пензенская область, Липецкая область, Хабаровский край,

Республика Саха (Якутия), Московская область, Чеченская Республика, г. Санкт-Петербург, Кировская область, Камчатский край, Чувашская Республика, Пермский край, Новосибирская область, Белгородская область, Орловская область, Красноярский край, Курская область, Краснодарский край, Челябинская область, Томская область, Псковская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, Республика Тыва, Приморский край.

В мониторинге приняла участие 81 школа, они вошли в статусе экспериментальных площадок в проект Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, посвященный внедрению комплексных программ профилактики агрессивного поведения.

В анкетировании участвовали сотрудники администрации школ – директора и заместители директоров по учебно-воспитательной работе. Реализация профилактической работы напрямую связана с представлениями руководства школы об актуальности различных рисков, необходимости работы с разными целевыми аудиториями, предпочтением тех или иных стратегий и форм работы. Для комплексного представления ситуации, безусловно, позиция руководства должна быть дополнена оценками рисков и профилактической деятельности по мнению учащихся, педагогов и родителей, и мы планируем включить этот модуль на следующем этапе исследования. Участие в анкетировании, кроме других задач, способствовало выработке рефлексивной позиции у руководства школ в отношении актуальных проблем, связанных с агрессивным поведением, а также трудностей в профилактической деятельности, и помогало сформировать у респондентов более ясную и последовательную мотивацию участвовать в процессе совершенствования профилактической работы во вверенных им школах.

В числе школ-экспериментальных площадок есть сельские школы, школы из городов с населением менее 100 тысяч человек, из городов с населением более 100 тысяч человек, из городов с населением более миллиона человек. Минимальное количество обучающихся – 13 человек, максимальное – 3040 (среднее=706,611; SD=574,243; медиана=618; мода=1250).

В 62 школах обучаются дети, находящиеся в социально опасном положении (min – 1 чел., max – 260 чел., среднее=10,935; SD=33,562; медиана=4; мода=2). Также в 79 школах обучаются несовершеннолетние, проживающие в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации (min – 1 чел., max – 385 чел., среднее=75,475; SD=94,714; медиана=33; мода=12), в 76 школах обучаются опекаемые несовершеннолетние (min – 1 чел., max – 35 чел., среднее=10,735; SD=8,319; медиана=8,5; мода=1), а в 68 школах проходят обучение дети, имеющие особые образовательные потребности (min – 1 чел., max – 751 чел., среднее=66,757; SD=148,895; медиана=17; мода=3).

Целью третьего этапа исследования был количественный и качественный анализ проявлений физической и вербальной агрессии, буллинга и киберагрессии, которые стали маркерами состояния профилактической работы школы-пилотной площадки.

Результаты

Нами проведен количественный и качественный анализ проявлений физической и вербальной агрессии, буллинга, киберагрессии и правонарушений, которые стали маркерами состояния профилактической работы школ.

Согласно полученным данным, в 66 школах наблюдаются проявления физической агрессии от 1-3 раз в год до 1-3 раз в месяц. Чаще всего среди обучающихся 5-9 классов (в 57 школах), реже среди обучающихся начальной школы (в 18 школах). Наиболее выражены следующие проявления физической агрессии: драки между несколькими обучающимися; драки между мальчиками; косвенная физическая агрессия (нанесение ущерба вещам обучающегося); дети кусаются, толкаются, пинаются, плюются; драки между девочками и др. На рис. 1 представлены количественные данные о проявлениях физической агрессии в школах.



Рис. 1. Проявления физической агрессии в школах

В школах были выделены следующие наиболее выраженные проявления вербальной агрессии:

- нецензурные выражения;
- оскорбления; обвинения, высмеивание;
- унижения;
- обесценивание;
- агрессивные комментарии;
- угрозы; замечания, высказанные в агрессивной форме;
- отказ в грубой форме.

В 53 школах руководителями отмечается, что проявления вербальной агрессии наиболее характерны для подростков. В 21 школе отмечается, что вербальная агрессия более свойственна обучающимся в начальной школе. В 22 школах отметили, что вербальная агрессия одинаково встречается во всех возрастных группах.

С проблемой буллинга столкнулись в 73 школах. В 15 школах случаи буллинга зафиксированы в 1-2-х классах, в 8 школах – в 3-5-ти классах, в 6 школах – в 6-11-ти классах. По степени выраженности буллинг проявляется в:

- вербальном насилии (высмеивание, обидные прозвища, оскорбления);

- пассивно-враждебной форме (игнорирование, бойкот, сплетни, манипуляции дружбой);
- физической агрессии (толкания, пинки, удары);
- кибербуллинге (онлайн-преследование, размещение оскорбительного контента или удаление из онлайн-групп в социальных сетях и др.);
- экономической форме (порча вещей, вымогательство, отбирание денег и вещей).

На рис. 2 представлены количественные данные о формах проявления буллинга в школах.



Рис. 2. Проявления буллинга в школах

Одной из наиболее актуальных и сложных в плане профилактической работы является проблема киберагрессии. Мы выявили в 45 школах системные проявления киберагрессии в старшей школе в 5-9 классах. В 10 школах случаи киберагрессии отмечаются как в начальной, так и в старшей школе. Количественные данные о формах киберагрессии, их проявлении представлены на рис. 3. Основные формы, в которых представлена киберагрессия в школах:

- флейминг – разжигание спора, публичные оскорбления и эмоциональный обмен репликами в интернете между участниками в равных позициях;
- троллинг – размещение провокационных сообщений, вызывающих негативную эмоциональную реакцию или конфликты между участниками;
- хейтинг – негативные комментарии и сообщения, иррациональная критика в адрес конкретного человека или явления, часто без обоснования своей позиции;
- онлайн-клевета – созданные для развлечения сайты, где одноклассники публикуют негативные рейтинги и комментарии, часто грубые и неприятные, размещают фейки и клевету, в том числе и на педагогов [14].

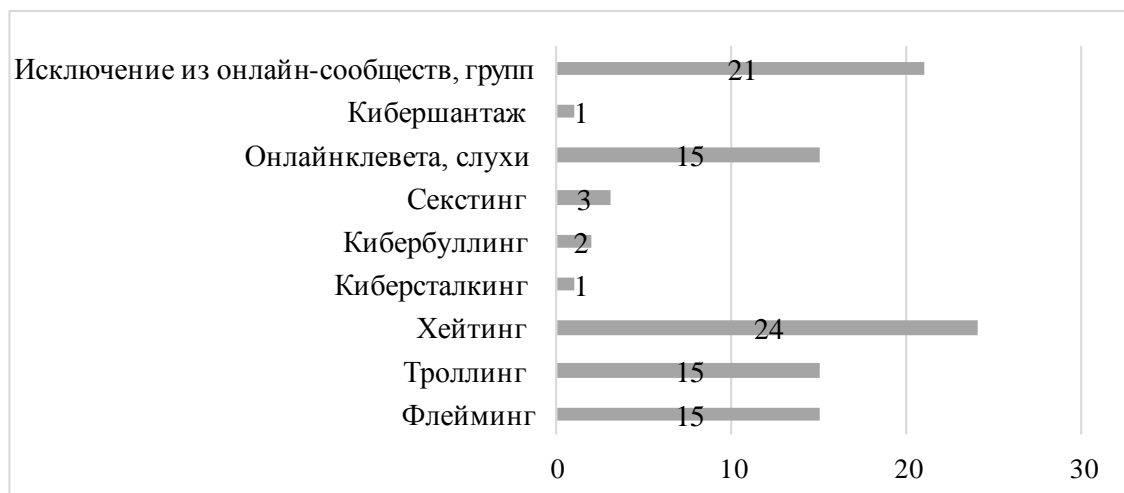


Рис. 3. Проявления киберагрессии в школах

В 55 школах были зафиксированы различные правонарушения, совершенные обучающимися (min – 1, max – 60, среднее=7,345; SD=11,635; медиана=4; мода=2). Количественные данные о правонарушениях, связанных с агрессивными проявлениями обучающихся, представлены на рис. 4.

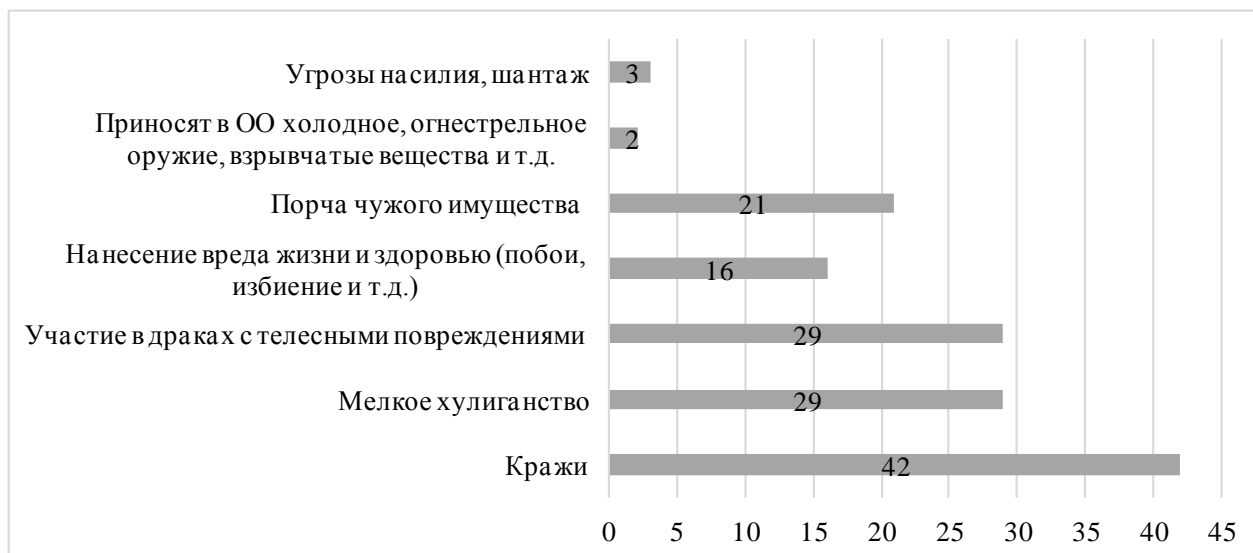


Рис. 4. Виды правонарушений в школах

Нами был проведен анализ динамики количества обучающихся, состоящих на внутришкольном учете (ВШУ), на учете в комиссии по делам несовершеннолетних (КДН) и совершивших правонарушения за 3 последних учебных года (2018-2019, 2019-2020, 2020-2021).

В 2020-2021 учебном году обучающиеся, состоявшие на ВШУ, обучались в 67 школах, в 2019-2020 – в 68, в 2018-2019 – в 65. Распределение максимального количества обучающихся, состоявших на ВШУ, в те же учебные годы составляло: в 2020-2021 – 78 человек, в 2019-2020 – 56 и в 2018-2019 – 66.

Количество школ, в которых числились обучающиеся, состоявшие на учете в КДН, по учебным годам составляло: в 2020-2021 – 51 школа, в 2019-2020 – 53, в 2018-2019 – 48. Максимальное количество обучающихся, состоявших на учете в КДН в те же отрезки времени, составляло: в 2020-2021 – 60 обучающихся; в 2019-2020 – 46; в 2018-2019 – 78.

Совершение обучающимися правонарушений было зафиксировано в 2020-2021 учебном году в 53 школах, в 2019-2020 – в 55, в 2018-2019 – в 55. В 2020-2021 учебном году максимальное количество правонарушений в школах составило 60. В 2019-2020 – 70, в 2018-2019 – 78 правонарушений. Таким образом, можно отметить, что наблюдается тенденция незначительного снижения правонарушений в школах.

Состояние организации профилактики агрессивного поведения

Основными специалистами, вовлеченными в профилактическую работу, являются: заместитель директора по безопасности, заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагог-психолог, старший воспитатель, тьютор, педагог-организатор, учитель-логопед, учитель-дефектолог, закрепленный за школой инспектор ПДН. В 69 школах имеется Совет по профилактике или Служба примирения. Количественные данные о сотрудниках, включенных в профилактическую деятельность, представлены на рис. 5.

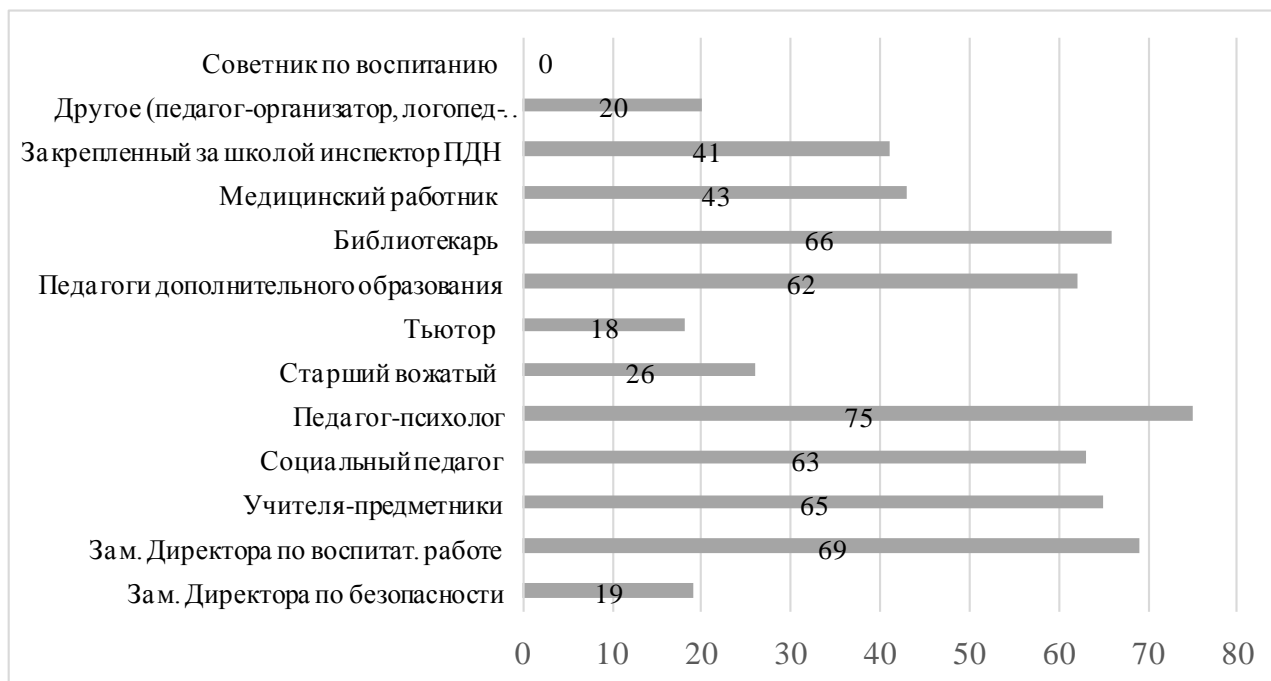


Рис. 5. Кадровый состав, вовлеченный в профилактическую деятельность

При этом в 44 школах имеется социально-психологическая служба как структурное подразделение. В 39 школах данная служба осуществляет реализацию профилактических программ с обучающимися и родителями. Мониторинг агрессивного поведения обучающихся проводится только в 44 школах. Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение и групповую работу в рамках профилактики агрессивного поведения проводят в 43 и 41 школе соответственно. На рис. 6 представлены количественные данные о видах деятельности социально-психологической службы в рамках профилактики агрессивного поведения.

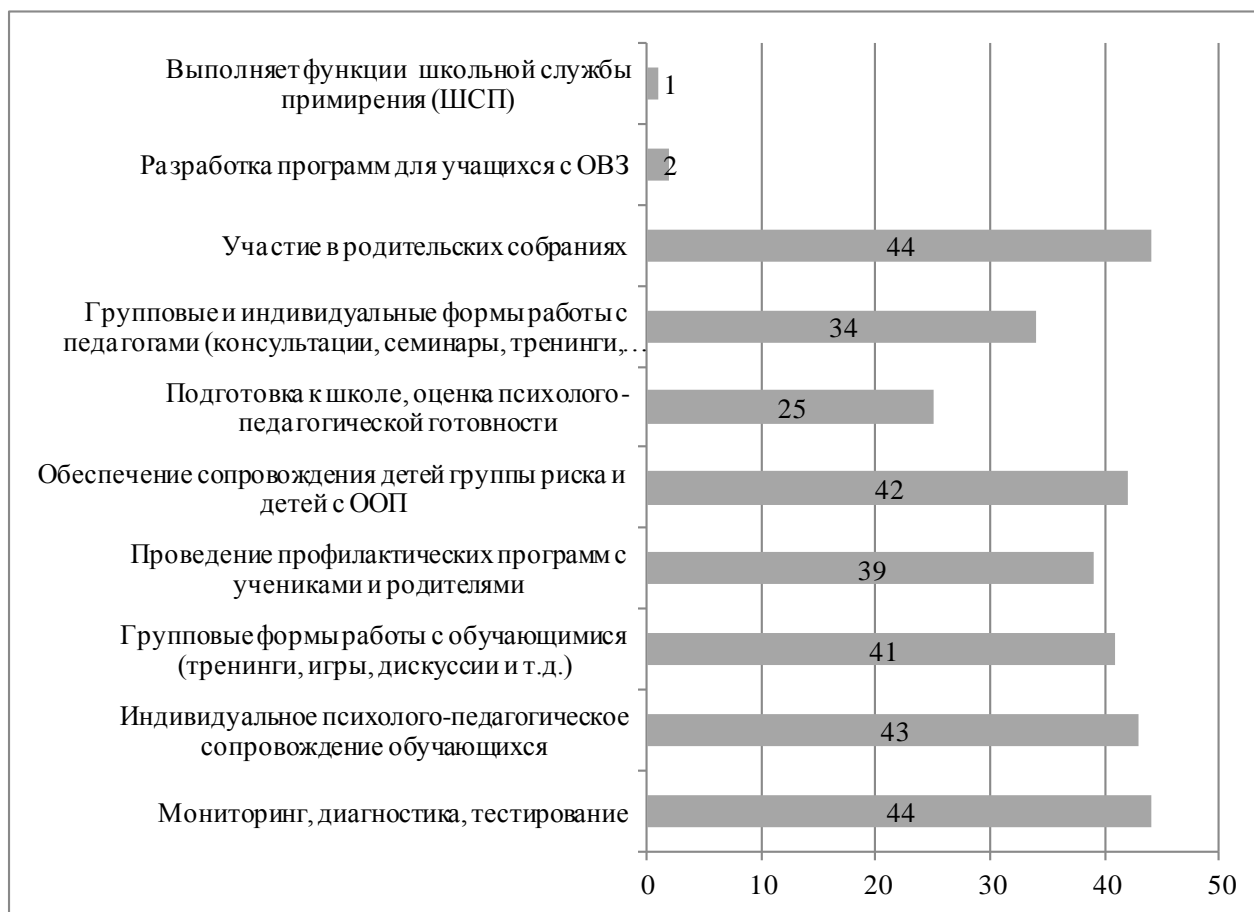


Рис. 6. Виды деятельности социально-психологической службы

Однако только в 18 школах руководители отмечают, что имеются комплексные программы профилактики агрессии. В 27 школах профилактическая деятельность включена в программу воспитательной работы, в 28 программа отсутствует, но реализуются отдельные меры профилактического характера. У 9 школ программа профилактики агрессивного поведения отсутствует. На рис. 7 представлены данные о наличии комплексной программы профилактики или отдельных профилактических мер в школах.



Рис. 7. Комплексная программа профилактики и отдельные меры

В 13 школах имеется программа профилактики физической агрессии, в 8 – программа профилактики вербальной агрессии и только в 2 школах имеется программа профилактики киберагрессии.

Из числа конкретных мер профилактики, реализующихся в школах, можно выделить следующие. Обучающихся вовлечены во внеурочную деятельность в 71 школе. В 67 школах проводится социально-психологическая работа с семьей. Постановка на ВШУ используется в 57 школах, в КДН в 28. Только в 21 из 81 школ используется превентивный ресурс учебной деятельности. На рис. 8 представлены данные о видах и формах профилактической работы в школах.

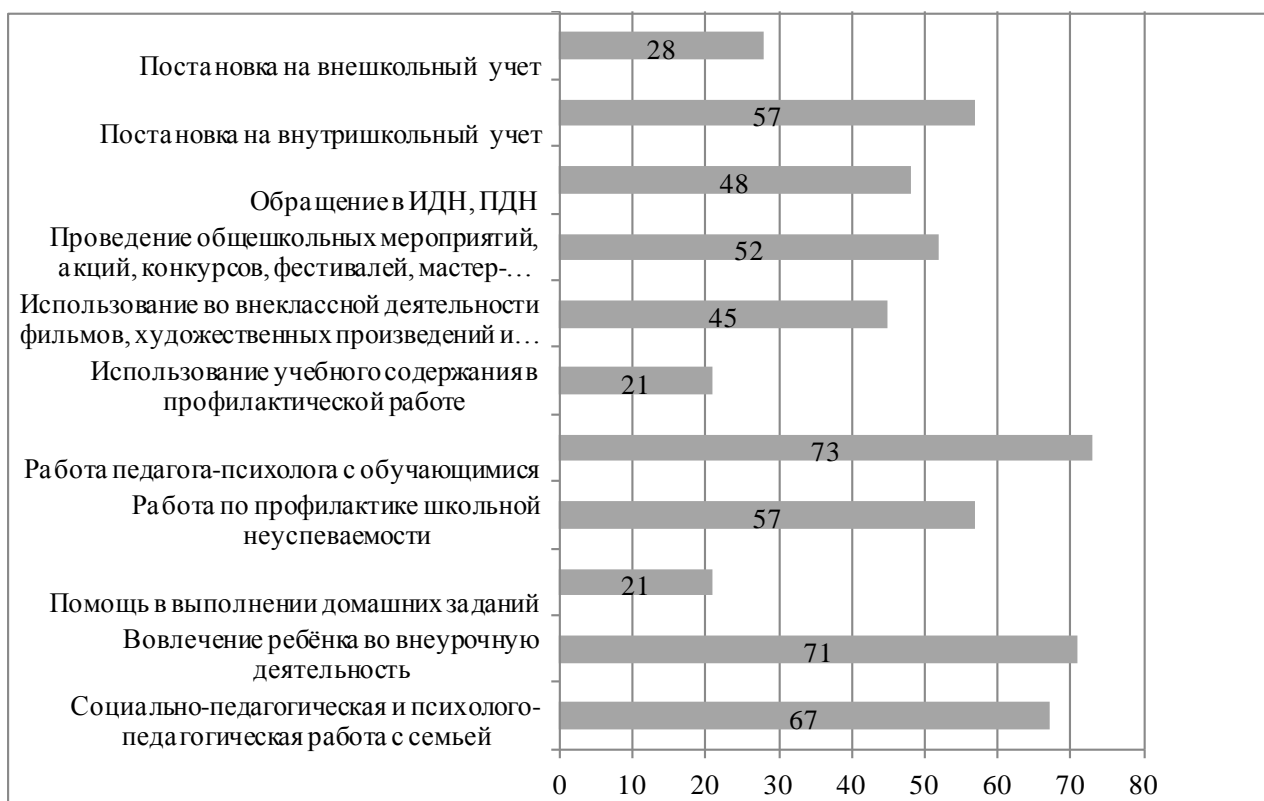


Рис. 8. Виды и формы профилактической работы, реализуемые в школах

В целом сами школы отмечают невысокую продуктивность своей профилактической работы – 17 школ оценивают уровень профилактической работы с обучающимися как «хороший», 51 – как «удовлетворительный» и 14 школ – как «низкий».

Обсуждение результатов

Таким образом, проведенное анкетирование подтвердило актуальность проблемы агрессивного поведения учащихся, осуществляемого в разных формах в школах. Чаще всего, по мнению администрации, агрессия проявляется, в первую очередь, в косвенной физической агрессии (нанесении ущерба вещам), затем следуют укусы, толчки и пинки, а также драки между мальчиками, реже всего встречаются избиения и драки между группами обучающихся. Самыми распространенными проявлениями вербальной агрессии являются нецензурные выражения, оскорбления и высмеивания, реже встречаются угрозы и грубые требования. Проблемы буллинга и киберагрессии также актуальны и присутствуют в разных формах.

Однако данные за последние три учебных года о постановке на учет (ВШУ, КДН) и совершении правонарушений показывают отсутствие значимой динамики изменений количества школ и максимального количества обучающихся по этим показателям.

Также полученные данные о системе профилактики агрессивного поведения указывают на низкий уровень системности в работе, в частности, на наличие социально-психологической службы как структурного подразделения в 44 школах и проведение ей профилактических программ – в 39. Большинство руководителей школ оценивают продуктивность профилактической работы достаточно низко.

Таким образом, можно утверждать, что для школ остаются актуальными самые разные мишени профилактики (проявления физической и вербальной агрессии, буллинга и киберагрессии и т.д.), а состояние профилактики агрессивного поведения можно охарактеризовать как несистемное и в большинстве как малоэффективное, на что указывает отсутствие динамики изменений за последние три года в количестве школ, в которых обучающиеся состоят на ВШУ, на учете в КДН и совершают правонарушения, и максимальном количестве этих учеников, а также невысокая оценка продуктивности профилактической работы руководителями школ.

Как результат, актуальной видится разработка системы создания комплексной программы профилактики агрессивного поведения, которая будет включать в себя всю актуальную проблематику и мишени профилактики и позволит организовать плановую работу.

Выводы

Таким образом, созданная анкета позволила получить данные для проведения исследования. Полученные данные показывают, что актуальность проблематики агрессивного поведения для российских школ подтверждается разнообразием форм агрессии. Агрессия среди учащихся распространена и принимает разные формы – физическая агрессия (драки между мальчиками, косвенная физическая агрессия); вербальная агрессия (нецензурные выражения, оскорбления), буллинг (насмешки, оскорбления, демонстрация презрения), киберагрессия (хейтинг, исключения из онлайн-сообществ), в то же время имеют место дефициты (отсутствие в 37 из 81 школ социально-психологической службы; наличие комплексной программы профилактики только в 18

школах) в системе профилактики, которые касаются как работы, направленной на снижение агрессии среди учащихся, так и степени системности принимаемых мер.

Руководство школ описывает трудности, имеющиеся в их школах (нехватка и низкая квалификация кадров, недостаток методических материалов, плохая техническая оснащённость), а также сообщает, что реализуемая профилактическая работа носит несистемный характер и, как результат, малоэффективна.

Возможными ограничениями исследования являлись предположительно социально желательный характер ответов части респондентов, а также вероятность субъективной оценки ситуации, связанной с агрессивным поведением в школе. Однако в целом по полученным результатам мы можем сделать вывод, что руководство школ заинтересовано в снижении показателей агрессивного поведения и усилении профилактической работы.

Следующим этапом работы является проектирование системной профилактической работы (комплексной программы профилактики), в которую входят оценка имеющихся ресурсов (финансовых, временных, кадровых внутри школы, а также присутствующих в локальной среде – приглашенные специалисты, местные НКО и др.), выстраивание плана деятельности, включающего отдельные и программные мероприятия, оценка эффективности, встречи со специалистами как внутри самой школы, так и внутри сети пилотных площадок, а также с кураторами из Института изучения детства, семьи и воспитания РАО для проведения рефлексии, анализа возникших затруднений и выявления инновационных инструментов профилактики.

По нашему мнению, важной характеристикой профилактики агрессивного поведения в школе является комплексность проводимой работы. Ряд исследователей – А.А. Реан, А.А. Старцев, Н.В. Богданович, В.В. Делибалт – также указывают на значимость комплексного подхода при организации профилактики и необходимость системной работы разных специалистов и ведомств, использования различных форм и методов профилактики [4; 19]. Мы полагаем, что главным этапом выстраивания комплексной программы профилактики является определение мишеней профилактики (актуальных или потенциальных проблем) по имеющейся проблематике, связанной с агрессивным поведением, что позволяет увидеть в комплексе все субъекты образовательных отношений, на которые направлена профилактика, имеющиеся и необходимые «инструменты», а также кадровые ресурсы. Разделение мишеней на универсальные и специальные позволяет определить конкретные профилактические мероприятия, необходимые для работы с конкретной проблематикой. Универсальные мишени профилактики позволяют конкретизировать необходимые превентивные меры, а специальные – определить меры, направленные на снижение риска проявлений или повторов конкретных форм агрессии.

Данный подход позволит не только максимально учесть всю возможную проблематику, связанную с агрессивным поведением, оценить ресурсы и систематизировать взаимодействие между субъектами профилактики, но также создать одновременно стабильный и при необходимости гибкий план работы на длительный срок, что в целом позволяет создать комплексную программу профилактики агрессивного поведения в школах.

Литература

1. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 116–128. DOI:10.17759/psyedu.2017090312
2. Андреанова Р.А. Буллинг как феномен агрессивного преследования в образовательной среде // Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: сборник научных статей / Под ред. И.В. Вагнер. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2020. С. 5–22.
3. Андреанова Р.А. Профилактика буллинга в школе: роль классного руководителя // Подросток в мегаполисе: сборник трудов XIX Междунар. научно-практич. конф. (6-8 апреля 2021 г., г. Москва). М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2021. С. 12–17.
4. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 1–14. DOI:10.17759/psylaw.2020100201
5. Бочавер А.А. Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 17–27. DOI:10.17759/pse.2021260202
6. Гребнева Н.Н., Слободенюк М.А., Варяжова Е.В. Аналитический обзор исследований по проблеме агрессивного общественно опасного поведения молодежи // Психология и право. 2019. Том 9. № 4. С. 134–148. DOI:10.17759/psylaw.2019090410
7. Григорьева А.А., Гавриченко А.А. Употребление подростками психоактивных веществ при разных видах аутоагрессивного поведения // Психология и право. 2020. Том 10. № 1. С. 116–122. DOI:10.17759/psylaw.2020100110
8. 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
9. Дозорцева Е.Г., Ошевский Д.С., Сыроквашина К.В. Психологические, социальные и информационные аспекты нападений несовершеннолетних на учебные заведения // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 97–110. DOI:10.17759/psylaw.2020100208
10. Лактионова Е.Б., Пежемская Ю.С. Оценка психологической безопасности ситуации и стратегии совладающего поведения у подростков-правонарушителей // Психология и право. 2021. Том 11. № 3. С. 62–76. DOI:10.17759/psylaw.2021110305
11. Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 78–97. DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97
12. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–91. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-90
13. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 37–59. DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
14. Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Кибербуллинг в опыте российских подростков // Психология и право. 2019. Том 9. № 2. С. 276–295. DOI:10.17759/psylaw.2019090219

Андреанова Р.А., Шемшурин А.А., Чернов В.А.,
Селиванова Е.И.
Проблемы и ресурсы комплексной профилактики
агрессивного поведения в образовательной
организации
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 107–125.

Andrianova R.A., Shemshurin A.A., Chernov V.A.,
Selivanova E.I.
Problems and Resources of Comprehensive Prevention
of Aggressive Behavior in an Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 107–125.

15. Шемшурин А.А. Психолого-педагогические условия профилактики агрессивного поведения школьников // Журнал педагогических исследований. 2020. Том 5. № 2. С. 10–12.
16. Шульга Т.И., Дворянчиков Н.В. Представления подростков о девиантном поведении // Психология и право. 2020. Том 10. № 3. С. 174–188. DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
17. Serie C., Van Damme L., Pleysier S., De Ruiter C., Put J. The relationship between primary human needs of the Good Lives Model (GLM) and subjective well-being in adolescents: A multi-level meta-analysis // Aggression and Violent Behavior. 2021. Vol. 61. DOI:10.1016/J.AVB.2021.101651
18. Estévez López E., Jiménez T.I., Moreno D. Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems // Psicothema. 2018. Vol. 30. № 1. P. 66–73.
19. Glick B., Gibbs J. Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth, third edition // Social Work with Groups. 2012. Vol. 35. № 2. P. 184–187. DOI:10.1080/01609513.2011.615056
20. Leff S., Power T., Manz P., Costigan T., Nabors L. School-Based Aggression Prevention Programs for Young Children: Current Status and Implications for Violence Prevention // School Psychology Review. 2001. Vol. 30. P. 344–362. DOI:10.1080/02796015.2001.12086120
21. Lovell B.L., Lee R.T. Impact of Workplace Bullying on Emotional and Physical Well-Being: A Longitudinal Collective Case Study // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. 2011. Vol. 20. № 3. P. 344–357. DOI:10.1080/10926771.2011.554338
22. Pérez-Fuentes M., Molero Jurado M., Barragán Martín A., Gázquez Linares J. Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019. Vol. 16. № 3. P. 478–492. DOI:10.3390/IJERPH16030478
23. Van Lier P., Vitaro F., Eisner M. Preventing Aggressive and Violent Behavior: Using Prevention Programs to Study the Role of Peer Dynamics in Maladjustment Problems // European Journal on Criminal Policy and Research. 2007. Vol. 13. P. 277–296. DOI:10.1007/S10610-007-9054-3
24. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. 2019. P. 40–68.

References

1. Alekhina S.V., Fal'kovskaya L.P. Mezhdомstvennoe vzaimodeistvie kak mekhanizm razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii [Interdepartmental interaction as a mechanism for the development of psychological service in education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017, no. 3, pp. 116–128. DOI:10.17759/psyedu.2017090312 (In Russ.).
2. Andrianova R.A. Bulling kak fenomen agressivnogo presledovaniya v obrazovatel'noi srede [Bullying as a phenomenon of aggressive harassment in the educational environment]. *Podkhody k profilaktike agressivnogo povedeniya detei i podrostkov v obrazovatel'noi srede: sbornik nauchnykh statei [Approaches to the prevention of aggressive behavior of children and adolescents in the educational environment: collection of scientific articles]*, 2020, pp. 5–22. (In Russ.).
3. Andrianova R.A. Profilaktika bullinga v shkole: rol' klassnogo rukovoditelya [Bullying prevention at school: the role of the class teacher]. *Podrostok v megapolise: sbornika trudov*

Андреанова Р.А., Шемшурин А.А., Чернов В.А.,
Селиванова Е.И.
Проблемы и ресурсы комплексной профилактики
агрессивного поведения в образовательной
организации
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 107–125.

Andrianova R.A., Shemshurin A.A., Chernov V.A.,
Selivanova E.I.
Problems and Resources of Comprehensive Prevention
of Aggressive Behavior in an Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 107–125.

Devyatnadtzatoi Mezhdunar. nauchno-praktich. Konf. (6-8 aprelya 2021 g., g. Moskva) [A teenager in a megalopolis: Collection of Works of the Nineteenth International Scientific and Practical Conferens]. Moscow: Publ. NIU «Vysshaya shkola ekonomiki», 2021, pp. 12–17. (In Russ.).

4. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya detei i podrostkov kak napravlenie deyatel'nosti psikhologa v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Prevention of deviant behavior of children and adolescents as a field of activity of a psychologist in educational institutions]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020, no. 2, pp. 1–14. DOI:10.17759/psylaw.2020100201 (In Russ.).

5. Bochaver A.A. Shkol'nyi opyt bullinga i aktual'noe blagopoluchie u studentov [School bullying experience and current wellbeing among students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021, no. 2, pp. 17–27. DOI:10.17759/pse.2021260202 (In Russ.).

6. Grebneva N.N., Slobodenyuk M.A., Variyasova E.V. Analiticheskii obzor issledovaniy po probleme agressivnogo obshchestvenno opasnogo povedeniya molodezhi [Analytical review of studies on the problem of aggressive socially dangerous behavior of youth]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019, no. 4, pp. 134–148. DOI:10.17759/psylaw.2019090410 (In Russ.).

7. Grigor'eva A.A., Gavrichenkova A.A. Upotreblenie podrostkami psikhoaktivnykh veshchestv pri raznykh vidakh autoagressivnogo povedeniya [The use of psychoactive substances by adolescents in different types of autoaggressive behavior]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020, no. 1, pp. 116–122. DOI:10.17759/psylaw.2020100110 (In Russ.).

8. Davydov D.G., Khlomov K.D. Massovye ubiistva v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: mekhanizmy, prichiny, profilaktika [Mass killings in educational institutions: mechanisms, causes, prevention]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2018, no. 4(32), pp. 62–76. DOI:10.11621/npj.2018.0406 (In Russ.).

9. Dozortseva E.G., Oshevskii D.S., Syrokvashina K.V. Psikhologicheskie, sotsial'nye i informatsionnye aspekty napadenii nesovershennoletnikh na uchebnye zavedeniya [Psychological, social and informational aspects of attacks by minors on educational institutions]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020, no. 2, pp. 97–110. DOI:10.17759/psylaw.2020100208 (In Russ.).

10. Laktionova E.B., Pezhemskaya Yu.S. Otsenka psikhologicheskoi bezopasnosti situatsii i strategii sovladayushchego povedeniya u podrostkov-pravonarushitelei [Assessment of psychological safety of the situation and coping behavior strategies in adolescent offenders]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2021, no. 3, pp. 62–76. DOI:10.17759/psylaw.2021110305 (In Russ.).

11. Novikova M.A., Rean A.A. Vliyanie shkol'nogo klimata na vozniknovenie travli: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt issledovaniya [Impact of the school climate on the occurrence of bullying: domestic and foreign research experience]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*, 2021, no. 2, pp. 78–97. DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97 (In Russ.).

12. Novikova M.A., Rean A.A., Kononov I.A. Bulling v rossiiskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostei i svyazi so shkol'nym klimatom [Bulling in Russian schools: experience in diagnosing prevalence, age-related features and connection with the school climate]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*, 2021, no. 3, pp. 62–91. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-90 (In Russ.).

13. Rean A.A., Stavtsev A.A. Pozitivnye psikhologicheskie interventsii kak profilaktika shkol'nogo neblagopoluchiya, agressii i bullinga [Positive psychological interventions as

Андреанова Р.А., Шемшурин А.А., Чернов В.А.,
Селиванова Е.И.
Проблемы и ресурсы комплексной профилактики
агрессивного поведения в образовательной
организации
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 107–125.

Andrianova R.A., Shemshurin A.A., Chernov V.A.,
Selivanova E.I.
Problems and Resources of Comprehensive Prevention
of Aggressive Behavior in an Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 107–125.

- prevention of school distress, aggression and bullying]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*, 2020, no. 3, pp. 37–59. DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-37-59 (In Russ.).
14. Khlomov K.D., Davydov D.G., Bochaver A.A. Kiberbullying v opyte rossiiskikh podrostkov [Cyberbullying in the experience of Russian adolescents]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019, no. 2, pp. 276–295. DOI:10.17759/psylaw.2019090219 (In Russ.).
15. Shemshurin A.A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya profilaktiki agressivnogo povedeniya shkol'nikov [Psychological and pedagogical conditions for the prevention of aggressive behavior of schoolchildren]. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy [Journal of Pedagogical Research]*, 2020, no. 2, pp. 10–12. (In Russ.).
16. Shul'ga T.I., Dvoryanchikov N.V. Predstavleniya podrostkov o deviantnom povedenii [Representations of adolescents about deviant behavior]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020, no. 3, pp. 174–188. DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-37-59. (In Russ.).
17. Serie C., Van Damme L., Pleysier S., De Ruiter C., Put J. The relationship between primary human needs of the Good Lives Model (GLM) and subjective well-being in adolescents: A multi-level meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 2021. Vol. 61. DOI:10.1016/J.AVB.2021.101651
18. Estévez López E., Jiménez T.I., Moreno D. Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 2018. Vol. 30, no. 1, pp. 66–73.
19. Glick B., Gibbs J. Aggression replacement training, third edition. *Champaign, IL: Research Press*, 2011. 426 p.
20. Leff S., Power T., Manz P., Costigan T., Nabors L. School-Based Aggression Prevention Programs for Young Children: Current Status and Implications for Violence Prevention. *School Psychology Review*, 2001. Vol. 30, pp. 344–362. DOI:10.1080/02796015.2001.12086120
21. Lovell B.L., Lee R.T. Impact of Workplace Bullying on Emotional and Physical Well-Being: A Longitudinal Collective Case Study. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2011. Vol. 20, no. 3, pp. 344–357. DOI:10.1080/10926771.2011.554338
22. Pérez-Fuentes M., Molero Jurado M., Barragán Martín A., Gázquez Linares J. Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019. Vol. 16, no. 3, pp. 478–492. DOI:10.3390/IJERPH16030478
23. Van Lier P., Vitaro F., Eisner M. Preventing Aggressive and Violent Behavior: Using Prevention Programs to Study the Role of Peer Dynamics in Maladjustment Problems. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 2007. Vol. 13, pp. 277–296. DOI:10.1007/S10610-007-9054-3
24. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying, 2019, pp. 40–68.

Информация об авторах

Андреанова Роза Ахбановна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7903-0426>, e-mail: andrianova@institutdetstva.ru

Шемшурин Алексей Андреевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской

Андреанова Р.А., Шемшурин А.А., Чернов В.А.,
Селиванова Е.И.
Проблемы и ресурсы комплексной профилактики
агрессивного поведения в образовательной
организации
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 107–125.

Andrianova R.A., Shemshurin A.A., Chernov V.A.,
Selivanova E.I.
Problems and Resources of Comprehensive Prevention
of Aggressive Behavior in an Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 107–125.

академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

Чернов Василий Алексеевич, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО),
г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5189-6455>, e-mail:
che_va93@mail.ru

Селиванова Елена Игоревна, младший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ ИИДСВ РАО),
специалист, Центр перспективных социальных исследований Института общественных
наук, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail: selivanova@institutdetstva.ru

Information about the authors

Rosa A. Andrianova, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Institute for the
Study of Childhood, Family and Upbringing of RAO, Moscow, Russia, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-7903-0426>, e-mail: andrianova@institutdetstva.ru

Alexey A. Shemshurin, Candidate of Psychological Sciences, Leading Researcher, Institute for
the Study of Childhood, Family and Upbringing of RAO, Moscow, Russia, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-1334-8976>, e-mail: shemshurin@institutdetstva.ru

Vasiliy A. Chernov, Senior Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and
Upbringing of RAO, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5189-6455>, e-mail:
che_va93@mail.ru

Elena I. Selivanova, Junior Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and
Upbringing of RAO, specialist, Center for Advanced Social Studies of the Institute of Social
Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-8341>, e-mail:
selivanova@institutdetstva.ru

Получена 27.09.2021

Принята в печать 05.12.2021

Received 27.09.2021

Accepted 05.12.2021

Влияние дидактических VR-программ на учебную мотивацию, психические состояния и креативность у студентов

Зикеева Е.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0248-2432>, e-mail: eliza vetazikeeva@gmail.com

Селиванов В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvsel@list.ru

Капустина В.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

Стрижова И.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2106-3900>, e-mail: irinaswift1112@mail.ru

Применение современных дидактических программ по математике в виртуальной реальности (VR) требует апробации, доказательства эффективности и экологичности. Свойства VR – возможность анимации (осуществления действий с объектами), интерактивности и иммерсии в информационном пространстве – особенно важны для подготовки будущих инженеров, математиков и программистов. Однако такие программы сегодня еще являются плохо изученным новшеством, вызывающим научные споры. Цель представленного исследования – обоснование эффективности дидактических VR-программ в обучении студентов вузов технических направлений через определение уровня полученных знаний, влияния на формирование учебной мотивации и уровня креативности у студентов при изучении высшей математики. Методологическую основу исследования составили основные положения психологии виртуальной реальности, виртуальной онтологии (В.А. Барabanщиков, В.В. Селиванов). Оценка изменения учебной мотивации проведена с помощью методики А.А. Реана и В.А. Якунина (модификация Н.Ц. Бадмаевой). Диагностика уровня креативности проведена с помощью опросника Джонсона, адаптированного Е.Е. Туник. В результате показано, что у студентов, включенных в работу с VR-программами, на уровне достоверной статистической значимости повышаются показатели по параметрам учебной мотивации, активности и креативности.

*Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.*
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

*Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.*
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

Ключевые слова: виртуальная реальность, обучение, дидактические VR-программы, психические состояния, учебная мотивация, креативность.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-02 от 08.06.2021 «Влияние технологий виртуальной реальности высшего уровня на психическое развитие в юношеском возрасте».

Для цитаты: *Зикеева Е.А., Селиванов В.В., Капустина В.Ю., Стрижова И.В.* Влияние дидактических VR-программ на учебную мотивацию, психические состояния и креативность у студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 126–146. DOI:10.17759/psuedu.2021130408

The Influence of Didactic VR Programs on Educational Motivation, Mental States and Creativity in Students

Elizaveta A. Zikeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0248-2432>, e-mail: eliza vetazikeeva@gmail.com

Vladimir V. Selivanov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvsel@list.ru

Vasilisa Yu. Kapustina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

Irina V. Strizhova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2106-3900>, e-mail: irinaswift1112@mail.ru

The use of modern didactic programs in mathematics in virtual reality (VR) requires approbation, proof of efficiency and environmental friendliness. VR properties: the ability to animate (perform actions with objects), interactivity and immersion in the information space are especially important for the training of future engineers, mathematicians and programmers. However, such programs today are still a poorly understood innovation, causing scientific controversy. The purpose of the presented study is to substantiate the effectiveness of didactic VR programs in teaching university students in technical areas, through determining the level of knowledge gained, the impact on the formation of educational motivation and the level of creativity among students in the study of higher mathematics. The methodological basis of the research was made up of the main provisions of the psychology of virtual reality, virtual ontology (V.A. Barabanshchikov, V.V. Selivanov). The assessment of

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

changes in educational motivation was carried out using the methodology of A.A. Rean and V.A. Yakunin (modified by N.Ts. Badmaeva). Diagnostics of the level of creativity was carried out using the Johnson questionnaire, adapted by E.E. Tunic. As a result, it was shown that the students involved in the work with VR programs, at the level of reliable statistical significance, increase the indicators for the parameters of educational motivation, activity and creativity.

Keywords: virtual reality, training, didactic VR programs, mental states, educational motivation, creativity.

Funding. The scientific research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-02 dated 06/08/2021 "The influence of high-level virtual reality (VR) technologies on mental development in adolescence."

For citation: Zikeeva E.A., Selivanov V.V., Kapustina V.Y., Strizhova I.V. The Influence of Didactic VR Programs on Educational Motivation, Mental States and Creativity in Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 126–146. DOI:10.17759/psyedu.2021130408 (In Russ.).

Введение

Применение новых компьютерных технологий, в том числе в системе образования, предъявляет серьезные требования и к тем, кто его разрабатывает, и к тем, кто его применяет. Это имеет особое значение в профессиональной подготовке будущих инженеров, математиков, программистов, поскольку они находятся у самых основ создания новых технологий. В этой связи наряду с развитием высокого уровня критического мышления необходимо способствовать повышению уровня креативности. Фундаментальной основой подготовки таких специалистов является высшая математика. Введение в методику преподавания этой дисциплины VR-технологий как средства и дополнительного метода обучения становится благоприятным фактором формирования процесса мышления, креативности, а также способствует повышению учебной мотивации студентов.

Теоретический анализ недавно опубликованных и более ранних научных работ отечественных и зарубежных ученых позволил сделать следующие выводы, определившие исследовательскую позицию.

1. Виртуальная реальность (VR) – мнимый, искусственный мир, создаваемый на основе имитационно-симуляционных технологий путем их воздействия на органы чувств воспринимающего. Характерные свойства VR: 1) трехмерность информационных объектов; 2) анимация (визуальное отображение изменений объекта или объектов, а также возможность передвижения в информационной среде); 3) интерактивность (взаимодействие с пользователем в режиме реального времени за счет сетевой обработки данных); 4) создание эффекта присутствия (presence) (иллюзия содействия с предметами и/или субъектами) [1; 2; 3; 5; 14; 15; 16; 19; 21; 22; 23; 24; 26; 28; 30; 32]. Разработанные для проведения исследования дидактические VR-программы соответствуют всем характеристикам VR-среды и применимы как на обычных мониторах компьютеров, так и на 3D-мониторах и VR-шлемах vive.

*Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.*
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

*Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.*
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

2. В связи с повсеместной цифровизацией, в том числе внедрением дидактических VR-технологий в современную школу, темы качества образования, мотивированности обучающихся, их эмоционального благополучия с каждым годом становятся особенно важными. Отечественные ученые достаточно часто обращаются к опыту зарубежных коллег, берут за основу отдельные показатели психических состояний и на материале констатирующих срезов формулируют выявленные особенности. Вместе с этим многие из них поднимают проблему отсутствия методической основы анализа цифровой трансформации образовательных процессов, оценки ее результатов и последствий по причине того, что у них нет опоры на результаты лонгитюдных исследований по влиянию обучающей VR-среды на психику [4; 11; 14; 15; 18]. Описанное в данной статье исследование является вторым этапом фундаментального исследования, которое предполагается продолжить, что даст возможность провести достаточно длительное и комплексное изучение воздействия дидактической VR-среды на определенную выборку.
3. Методология исследования, построенная на системно-деятельностном подходе к изучению влияния дидактической VR-технологии, позволяет: а) учитывать развитие в юношеском возрасте видов мышления (абстрактного, словесно-логического и теоретического), его гибкости и креативности; функции планирования и принятия решений; рефлексии, самоконтроля и саморегуляции [1; 5; 9; 10; 11; 14; 15; 16; 17]; б) учитывать формирование учебной и профессиональной мотивации [6; 8; 9; 11; 13; 26]; в) проследить характер взаимосвязи психометрических показателей интеллекта и креативности обучающихся с успешностью решения задач [7; 13; 18].

Цель данного исследования – обоснование эффективности дидактических VR-программ в обучении студентов вузов технических направлений.

Задачи исследования:

1. Провести сравнительный анализ уровня знаний по дисциплине при использовании дидактических VR-программ и традиционных методов обучения.
2. Выявить изменения состояний до и после работы с VR.
3. Определить ведущие мотивы учебной деятельности студентов, проследить динамику мотивов до и после работы с VR.
4. Зафиксировать сдвиг креативности до и после работы с дидактической VR-программой.

Основной гипотезой представленного исследования является предположение, что работа в виртуальной среде положительно влияет на усвоение нового материала студентами, их состояние и креативность. Проверка данной гипотезы проводилась в первом эксперименте. Вторая гипотеза заключается в том, что работа в краткосрочных дидактических VR-программах способствует формированию учебно-познавательной и профессиональной мотивации и повышает уровень креативности студентов.

Методы

В рамках научной работы проведено 3 эксперимента:

1. Исследование изменений уровня теоретической подготовки и психического состояния

*Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.*
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

*Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.*
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

студентов после работы в VR-программе.

2. Исследование изменения мотивации студентов после работы в дидактической VR-программе.
3. Исследование изменения уровня креативности студентов после работы в VR-программе.

В качестве средства виртуальной реальности (независимая переменная) использовалась специально разработанная программа «Поверхности второго порядка» (автор – Е.А. Зикеева; программист – Е.М. Агафонов). Для данной программы был написан подробный (почти покадровый) сценарий специалистом – преподавателем высшей математики в вузе, затем осуществлена редакция его содержания дидактом, после этого все объекты формировались в программе 3D-Max, окончательная сборка и «озвучка» осуществлялась в мультиплатформенном инструменте для создания трехмерных изображений Unity. Просмотр и работа в таком программном продукте занимает по времени в среднем 8–15 минут. Программа готова к использованию в образовательном процессе как на обычных мониторах компьютеров, так и на 3D-мониторах и VR-шлемах *vive*.

Дидактическая VR-программа содержит различные математические трехмерные объекты – поверхности второго порядка (однополостный гиперболоид, двуполостный гиперболоид, конус, эллипсоид, эллиптический параболоид, эллиптический цилиндр, параболический цилиндр, гиперболический цилиндр, гиперболический параболоид), при этом интерактивность поддерживается на протяжении всего процесса обучения. Это позволяет поэтапно изучать данную тему. Возможность приближать и удалять фигуры, видеть различные сечения фигур, смотреть на них с разных сторон, вращать геометрическое пространство в любых отношениях обеспечивает широкую анимацию для активизации познавательной деятельности.

На рис. 1 и 2 показаны кадры из программы «Поверхности второго порядка» – эллипсоид и однополостный гиперболоид. В этом году VR-программа адаптирована под шлемы *vive*, в ней фигуры – в человеческий рост, можно обойти каждую с разных сторон (достигается почти полный эффект присутствия и обеспечивается наглядность), есть инструмент для сечений («резак»), после его использования возникает формула площади сечения и т.д., что стимулирует самостоятельность, осознанность и активность при обучении в VR-среде.

В представленных ниже сериях экспериментов использовались только 3D-мониторы.

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

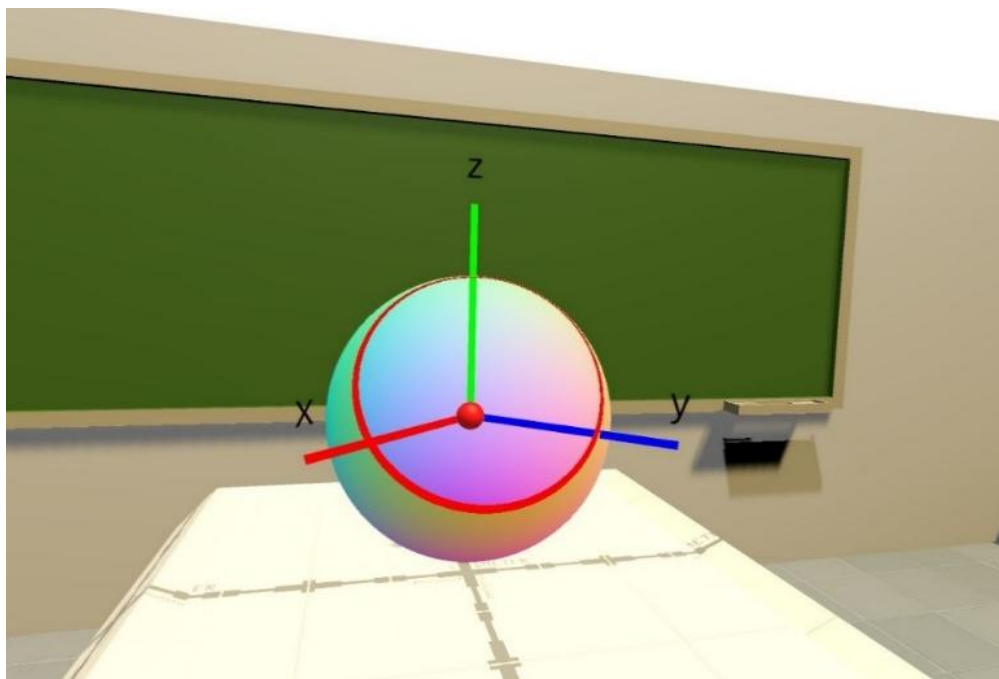


Рис. 1. Сечение эллипсоида в программе «Поверхности второго порядка»

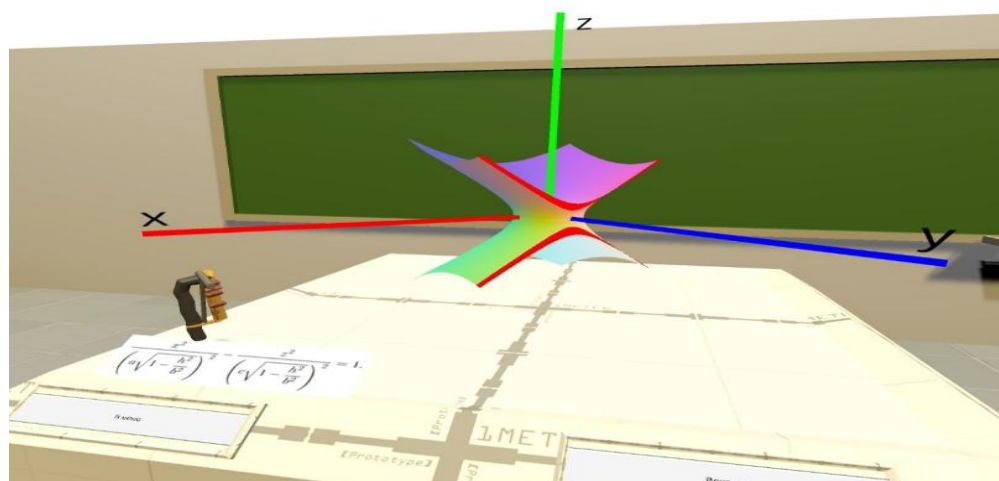


Рис. 2. Сечение однополостного гиперboloида в программе «Поверхности второго порядка»

Эксперимент № 1 (теоретическая подготовка и психические состояния студентов).

База исследования: факультет «Программная инженерия» Российского технологического университета МИРЭА.

Выборку составили студенты 1 и 4 курсов очной формы обучения в количестве 90 человек от 17 до 21 года, из которых 23,33% женского пола. Респонденты поделены на 3 группы:

*Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.*
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

*Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.*
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

одна экспериментальная и две контрольные. Для обеспечения большей надежности исследования применен метод выравнивания групп по параметрам – пол и курс. В каждой группе по 30 человек: 25 человек – мужского пола, 5 – женского; по 23 студента в каждой группе учатся на 1 курсе, 7 – на 4 курсе.

В каждой группе испытуемых произведены два замера знаний теории линейной алгебры по теме «Поверхности второго порядка», два замера текущего психического состояния по методике САН.

Два теста по теории линейной алгебры разрабатывались совместно с преподавателями высшей математики и включали в себя 10 вопросов, из них 8 – с выбором ответа из предложенных и 2 – требующие развернутого ответа.

Методика САН (самочувствие, активность, настроение) разработана в 1973 г. Н.А. Лаврентьевой, М.П. Мирошниковым, В.А. Доскиным, В.Б. Шарай.

Схема эксперимента: 1) констатирующий этап; 2) формирующий этап; 3) контрольный этап. Во время констатирующего этапа участники всех групп проходят первый тест по теме «Поверхности второго порядка», а также опросник САН.

Во время формирующего этапа респонденты группы 1 (экспериментальной) работают в дидактической VR-программе, респонденты группы 2 (контрольной) читают учебник по линейной алгебре, респонденты группы 3 (контрольной) отдыхают.

Во время контрольного этапа эксперимента участники всех групп проходят второй тест на знание теории по теме «Поверхности второго порядка» и снова опросник САН для определения актуального психического состояния.

Эксперимент № 2 (мотивация).

База для исследования: факультет «Программная инженерия» Российского технологического университета МИРЭА.

Выборка – студенты 3 курса очной формы обучения в количестве 90 человек от 19 до 22 лет. Респонденты разделены на 3 группы – экспериментальная и две контрольные по 30 человек в каждой.

Схема эксперимента: 1) констатирующий этап; 2) формирующий этап; 3) контрольный этап. На первом этапе участники всех групп прошли тестирование по изучению учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Во время формирующего этапа респонденты группы 1 (экспериментальной) работали в дидактической VR-программе, респонденты группы 2 (контрольной) читали учебник по линейной алгебре, респонденты группы 3 (контрольной) отдыхали.

На третьем – контрольном этапе участники всех групп снова прошли тестирование по изучению учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Эксперимент № 3 (уровень креативности).

Проведено длительное по времени исследование, в ходе которого участники еженедельно на протяжении месяца работали в программе виртуальной реальности «Поверхности второго порядка». База для исследования: факультет «Программная инженерия» Российского

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

технологического университета МИРЭА.

Выборка – студенты 3 курса очной формы обучения в количестве 20 человек от 19 до 22 лет в составе одной группы. Схема эксперимента: 1) констатирующий этап; 2) формирующий этап; 3) контрольный этап.

В первую встречу с экспериментаторами участники заполнили опросник креативности Джонсона, адаптированный Е.Е. Туник (констатирующий этап).

Во время формирующего этапа испытуемые еженедельно на протяжении месяца работали в программе виртуальной реальности «Поверхности второго порядка».

На последней встрече в рамках данного эксперимента участники повторно заполнили опросник креативности Джонсона, адаптированный Е.Е. Туник (контрольный этап).

Результаты исследования

Для математического анализа данных применялся критерий Т-Вилкоксона. Для подсчета критерия использовался статистический пакет SPSS 21.

Результаты эксперимента № 1 (теоретическая подготовка и психические состояния студентов).

Для анализа результатов применялся критерий Вилкоксона (табл. 1), который выявил значимые различия по знанию теории в группах 1 и 2. Уровень значимости 0,05. На этом основании была принята гипотеза H1 – что работа в виртуальной среде положительно влияет на усвоение нового материала студентами. Согласно полученным данным, показатель «знание теории» улучшился в группах 1 и 2, в то время как позитивные сдвиги по показателю «состояние» выявлены только в группе 1.

Таблица 1

Результаты эксперимента (знание теории и состояние)

Группы	Знание теории	Состояние
Группа 1	H1 (0,000)	H1 (0,045)
Группа 2	H1 (0,000)	H0 (0,309)
Группа 3	H0 (0,159)	H0 (0,339)

Зафиксирован сдвиг распределения по показателю «знание теории» у группы 1 (рис. 3). На нем и последующих рисунках по горизонтали указаны номера испытуемых, по вертикали – количество баллов за правильно выполненные задания. Среднее увеличилось с показателя 2,77 до 8,83 при изменении стандартного отклонения с 1,995 до 3,563. Из этого следует, что респонденты группы 1 стали значительно лучше знать теорию после работы в VR-программе.



Рис. 3. Гистограммы распределения показателей успешности выполнения тестовых заданий по теории у группы 1 до и после формирующего этапа эксперимента № 1

Также отмечен сдвиг распределения по показателю «знание теории» у группы 2, респонденты которой читали учебник (рис. 4). Здесь тоже среднее увеличилось, хотя меньше, чем у группы 1 (с 2 до 6,47), при изменении стандартного отклонения с 1,8 до 3,5. Данный эксперимент подтверждает эффективность одного из традиционных методов обучения, однако VR-программе он немного проигрывает.



Рис. 4. Гистограммы распределения показателей успешности выполнения тестовых заданий по теории у группы 2 до и после формирующего этапа эксперимента № 1

У группы 3 среднее тоже увеличилось, но незначительно (с 2,43 до 2,9 при стандартном отклонении 1,942 при первом тестировании и 2,295 при повторном) (рис. 5). Это было ожидаемо, поскольку участники этой группы во время формирующего этапа эксперимента № 1 отдыхали, учебной деятельностью и изучением по теме «Поверхности второго порядка» не

занимались, со стороны экспериментаторов на их психику не оказывалось никакого целенаправленного влияния. Изменения показателей в этом случае связаны с обучающим компонентом выполнения заданий тестирования знания теории.



Рис. 5. Гистограммы распределения показателей успешности выполнения тестовых заданий по теории у группы 3 до и после формирующего этапа эксперимента № 1

По показателю «психическое состояние» в результате эксперимента № 1 был выявлен сдвиг в положительную сторону в группе 1. В ранее представленной табл. 1 указано, что показатель имеет значимые различия только в ней. Из этого сделан вывод, что общее состояние респондентов улучшилось после работы в программе (рис. 6).

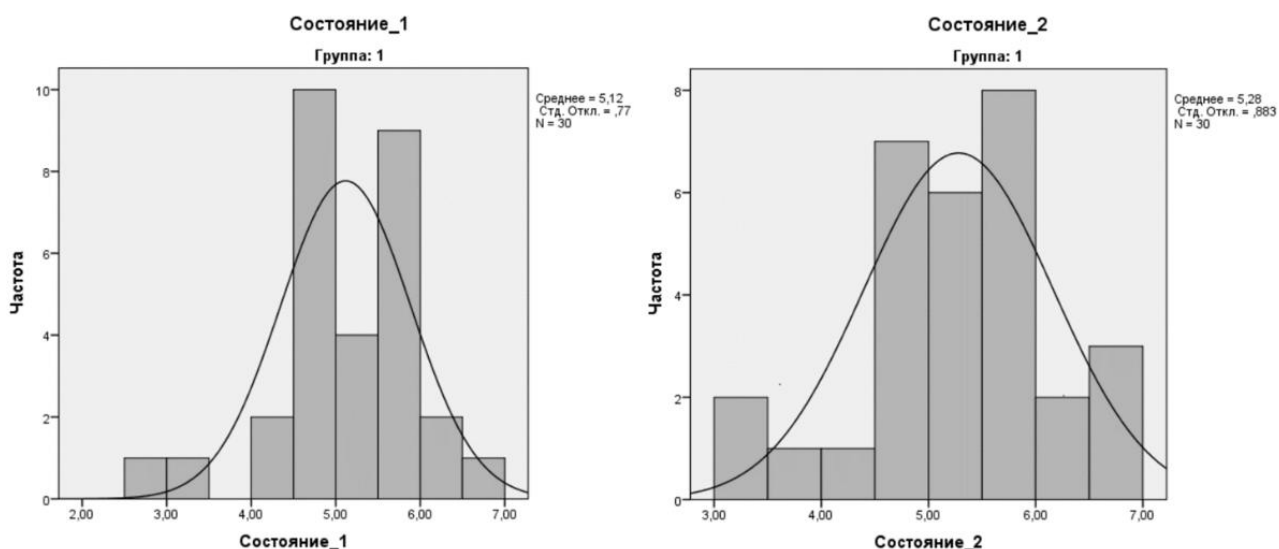


Рис. 6. Гистограммы распределения состояния у группы 1 до и после формирующего этапа эксперимента № 1

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

Опросник САН позволяет детализировать компоненты состояния и понять, что именно изменилось: самочувствие, активность или настроение (табл. 2).

Таблица 2

Результаты эксперимента № 1 (самочувствие, настроение, активность)

Группы	Самочувствие	Настроение	Активность
Группа 1	Н0 (0,372)	Н0 (0,117)	Н1 (0,020)
Группа 2	Н0 (0,575)	Н0 (0,077)	Н0 (0,773)
Группа 3	Н0 (0,981)	Н0 (0,619)	Н0 (0,411)

Значимые различия по критерию Вилкоксона присутствуют только в группе 1 в параметре «Активность» (Т-критерий Вилкоксона=0,02; уровень значимости 0,05). Среднее группы 1 по параметру «Активность» возросло на 7,39%, что позволяет отметить положительный сдвиг, то есть после работы в дидактической VR-программе активность участников увеличилась (рис. 7).



Рис. 7. Гистограммы распределения показателя активности у группы 1 до и после формирующего этапа эксперимента № 1

В ходе обработки результатов были выявлены повышение активности и качественное улучшение результатов, продемонстрированных студентами в ходе контрольного тестирования. Этот факт позволяет предположить, что также возможны положительные сдвиги в мотивационной составляющей учебной деятельности. Для проверки данного утверждения был организован эксперимент № 2.

Результаты эксперимента № 2 (мотивация).

Опросник по изучению учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин,

модификация Н.Ц. Бадмаевой) дает возможность выявления учебной мотивации по шести шкалам. Результаты эксперимента № 2 показали, что значимые различия по критерию Вилкоксона в уровне мотивации заметны в группе 1 (табл. 3). В скобках указано значение критерия Вилкоксона. Уровень значимости 0,05.

Таблица 3

Результаты эксперимента № 2 (N=90)	
Группы	Уровень мотивации
Группа 1	H1 (0,000)
Группа 2	H0 (0,655)
Группа 3	H0 (0,405)

В целом среднее по параметру «мотивация» выросло на 6,27%. Больше всего положительные изменения заметны у шкал: «мотивы творческой самореализации», «учебно-познавательные мотивы» и «профессиональные мотивы» (рис. 8). При этом по другим шкалам значимые изменения не выявлены, также как и в других контрольных группах изменений по всем шкалам данного опросника.

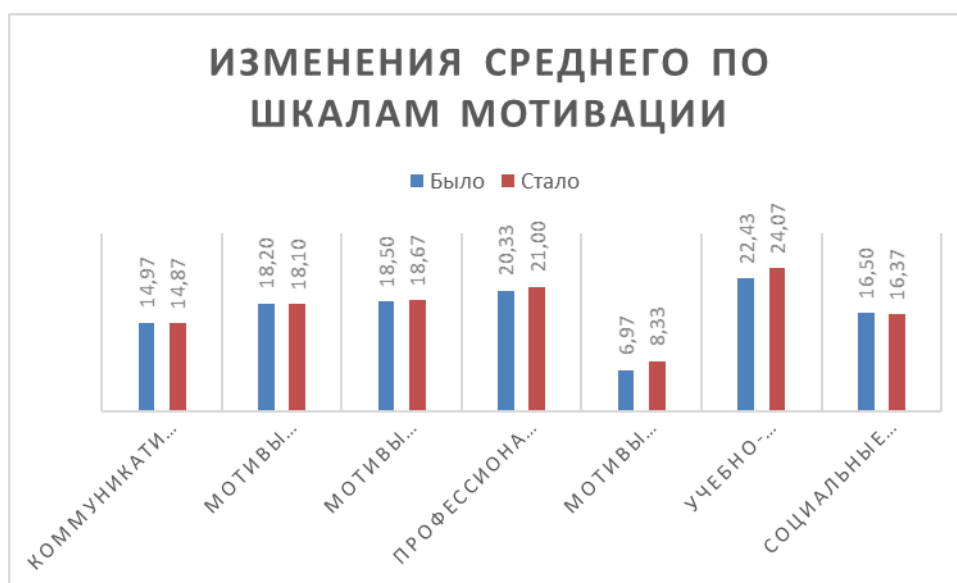


Рис. 8. Гистограмма изменения среднего по шкалам мотивации у группы 1 до и после формирующего этапа эксперимента № 2

Таким образом, эксперимент № 2 подтверждает данные эксперимента № 1, что после работы в дидактической VR-программе мотивация повышается по значимым для обучения и дальнейшего профессионального становления шкалам. Это важные достижения для подготовки специалистов в технической сфере – программистов, инженеров. Однако потребовались уточнения на сколько изменяется креативность обучающихся юношеского

возраста при длительной работе с VR-программами.

Результаты эксперимента № 3 (уровень креативности).

Поскольку в предыдущем эксперименте по исследованию мотивации значимых изменений в контрольных группах, обучающихся по традиционной методике и тех студентов, которые получали знания по теме, только проходя учебный тест, не наблюдалось, для проведения эксперимента № 3 была задействована только одна группа студентов. Временной промежуток исследования составил месяц при регулярных еженедельных занятиях с использованием дидактических VR-программ. Результаты эксперимента № 3 позволили отметить, что работа в программах виртуальной реальности положительно и значимо повлияла на уровень креативности студентов. Так, средний показатель вырос на 5,69% (рис. 9).

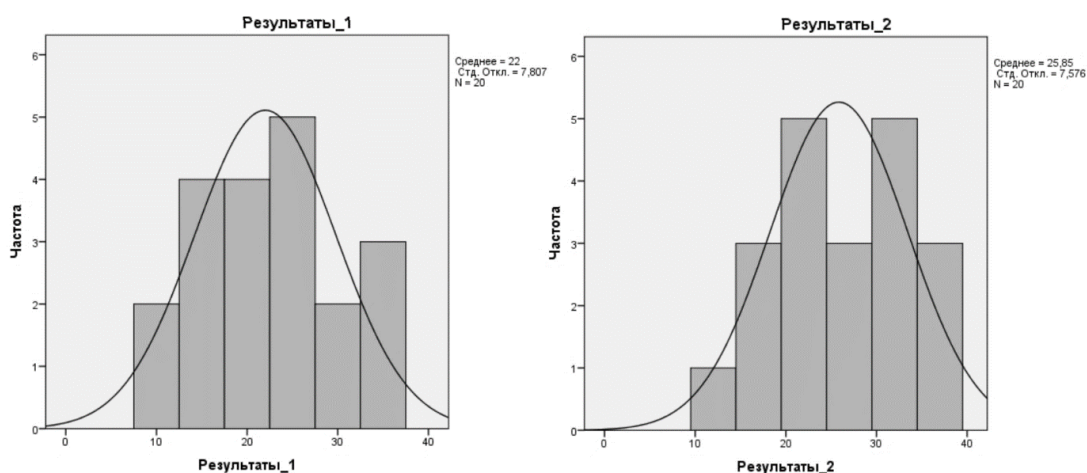


Рис. 9. Гистограммы распределения показателя уровня креативности студентов до и после формирующего этапа эксперимента № 3

Различия между показателем уровня креативности до и после работы в обучающей VR-программе значимые (рис. 10). Это говорит о том, что технологии VR оказывают влияние на позитивное изменение показателей креативности.

Итоги по проверке гипотезы			
Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1 Медиана разностей между Результаты_1 и Результаты_2 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

Рис. 10. Результаты эксперимента № 3

Обсуждение результатов

Увеличивающийся интерес и обращение к использованию технологий высшего уровня VR в обучении ставят проблему их эффективности через рассмотрение изменения уровня усвоения знаний, изменений психических состояний пользователей, их познавательной мотивации и креативности во время и после работы в дидактических VR-программах. В статье приведены результаты исследований влияния VR-программ в юношеском возрасте на примере студентов инженерных направлений подготовки.

Недавние исследования В.В. Селиванова продемонстрировали более существенное изменение психических состояний после работы в дидактических VR-программах в шлемах *vive* [13]. Непродолжительная работа субъекта с дидактическим материалом на гарнитуре VR обеспечивала существенные изменения (увеличение показателей) по следующим шкалам – активации, тонуса, самочувствия, эйфории, при этом самочувствие, обычное настроение, спокойствие оставались устойчивыми в иммерсивной виртуальной среде. Вероятно, более высокие изменения определялись тем, что, во-первых, все испытуемые в указанных экспериментах впервые использовали шлемы, во-вторых, содержание их программ было более красочным, в-третьих, эксперименты проводились с участием студентов гуманитарных направлений подготовки, в-четвертых, для диагностики психических состояний В.В. Селивановым использовались другие тесты: АС – актуальное состояние (Л.В. Куликова) и «Общее настроение». Кроме того, В.В. Селивановым получены аналогичные данные о существенном увеличении креативности после погружения обучающихся в VR [5; 14].

Схожие результаты изменений познавательной мотивации получены П.А. Побокиным [12]. Это обусловлено тем, что в его работе использовалась аналогичная по иммерсивности и продолжительности обучающая VR-среда. Однако выборка в его исследовании была младше по возрасту – обучающиеся старших классов, т.е. старшие подростки. В этом эксперименте был применен авторский тест диагностики познавательной мотивации, который также показал существенные изменения в формировании учебно-познавательной мотивации.

Сравнение полученных результатов с исследованием мотивации к получению высшего образования, проведенным О.И. Крушельницкой и др., подтверждает значимость для студентов профессиональных мотивов. Однако авторы указывают, что эти мотивы не подкрепляются другими мотивами, что, по их мнению, говорит о недостаточности осознанного смыслового наполнения [8]. Проведенное исследование показывает, что приобщение студентов к использованию в обучении новейших технологий, в том числе VR, позитивно сказывается на повышении креативности, учебно-познавательных мотивах и желании в дальнейшей трудовой деятельности применять технические новшества.

Выводы

Полученные результаты позволяют говорить о том, что для приобретения знаний, улучшения психических состояний по показателю «Активность» и развития креативности студентов средства виртуальной реальности могут быть не менее эффективными, чем традиционные методы обучения и самообучения.

*Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.*
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

*Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.*
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

На этом основании представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Применение дидактических VR-программ в преподавании высшей математики в юношеском возрасте стимулирует познавательную активность, что проявляется в более высоком уровне знаний при тестировании по дисциплине, чем при обучении с помощью традиционных дидактических средств и методов. Работа в обучающих VR-программах формирует учебно-познавательную мотивацию, интерес к обучению.

2. Развивающий эффект дидактических программ в VR определяется трехмерным изображением познаваемых объектов, возможностью осуществления действий с предметами (анимацией), эффектом присутствия, иммерсивностью, интерактивностью ситуации, осуществлением визуализации абстрактных моделей и др.

3. Виртуальные обучающие программы оказывают положительное влияние на настроение испытуемых. Такие программы повышают уровень эйфорического настроения (состояния), показатели некоторых параметров психических состояний: самочувствие, активность, мотивация.

4. Обучение с помощью дидактических VR-программ у студентов благоприятно действует на мотивационную сферу: учебно-познавательные, профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации становятся более значимыми, что в свою очередь влияет на активизацию познавательных процессов, состояния, направленность личности.

5. Успешное освоение знаний, полученных посредством дидактических VR-программ, оказывает воздействие на мышление человека (что важно в обучении): возникновение новых нестандартных мыслей о связях условий и требований задачи; увеличение количества семантических связей в мышлении; расширение зоны поиска решения [28; 29]. Такое развитие мышления, в свою очередь, способствует развитию креативности у обучающихся. Поэтому представляется целесообразным применение VR-технологий в преподавании высшей математики.

Следовательно, гипотеза исследования доказана: работа в виртуальной среде положительно влияет на усвоение нового материала, психическое состояние и креативность студентов (в юношеском возрасте). Относительно непродолжительная работа в дидактической VR-программе способствует увеличению специфически познавательной мотивации, повышает активность и уровень креативности студентов.

Таким образом, свойства VR-технологии позволяют решить образовательные задачи, в частности, обучения высшей математике студентов технических вузов. Так, анимация и иммерсия в информационном пространстве за счет трехмерности и динамичности обеспечивают высокую наглядность материала, которая является залогом успешного усвоения знаний. Интерактивность, дающая возможность постоянного контакта (идеального взаимодействия) пользователя с познаваемым объектом, стимулирует мыслительную деятельность, в которой объект включается в новые системы связей с другими объектами и демонстрирует свои характерные особенности (механизм анализа через синтез). Это свойство VR соответствует принципам активности, сознательности и самостоятельности в обучении, способствует развитию креативности и мотивирует к познанию.

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

Литература

1. Аникина В.Г. Рефлексия и виртуальная реальность: от этимологического анализа понятий к пониманию сущностных отношений // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 19–26. DOI:10.17759/pse.2021000002
2. Аникина В.Г., Побокин П.А., Ивченко Ю.Ю. Применение технологий виртуальной реальности в преодолении состояния тревожности // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 40–50. DOI:10.17759/exppsy.2021000004
3. Барабанщиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д. Виртуальная личность подвижного тэтчеризированного лица // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2021000001
4. Величковский Б.М., Игнатъев М.Б. Виртуальная реальность // Большая российская энциклопедия. Т. 5. М., 2006. С. 371–372.
5. Взаимодействие личности и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная детерминация / под ред. Барабанщикова В.А., Селиванова В.В. (монография). М.: Универсум, 2019. 430 с.
6. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. М.: Издательство «Академия Естествознания», 2009. 395 с.
7. Интеллект, креативность и успешность решения задач учащимися среднего школьного возраста в компьютерной игре «PLines» / А.А. Марголис [и др.] // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 1. С. 122–137. DOI:10.17759/exppsy.2020130109
8. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 43–57. DOI:10.17759/psyedu.2019110205 URL: https://psyjournals.ru/files/107660/KrusheLnitskaya_et_al.pdf (дата обращения: 11.11.2021).
9. Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском возрасте // Омский научный вестник. 2014. № 2(126). С. 129–133.
10. Молохина Г.А. Возрастные и гендерные особенности стиля мышления студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Дону, 2010. 19 с.
11. Перспективы развития цифрового образования: анализ с позиции системно-деятельностного подхода / С.Ю. Егоров [и др.] // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4(104). С. 120–127. DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-120-127
12. Побокин П.А. Влияние средств виртуальной реальности на развитие мышления и знаний школьников по математике в ходе обучения. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015. 25 с.
13. Рабинович П.Д. Создание мотивирующей интерактивной среды раннего личностного и профессионального самоопределения детей и подростков, развития у них множественного интеллекта, интереса к естественным наукам и научно-техническому творчеству // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Физика-математика. 2014. № 4. С. 136–146.
14. Селиванов В.В. Психические состояния личности в дидактической vr-среде // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 20–28.

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

DOI:10.17759/exrpsy.2021000002

15. Селиванов В.В., Сорочинский П.В. Механизмы и закономерности влияния образовательной виртуальной реальности на мышление человека // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 29–39. DOI:10.17759/exrpsy.2021000003

16. Селиванов В.В. Теория мышления как процесса: экспериментальное подтверждение // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 1. С. 40–52. DOI:10.17759/exrpsy.2019120104

17. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17. № 3. С. 378–391.

18. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. М.: Ленанд, 2014. 248 с.

19. Хозе Е.Г. Виртуальная реальность и образование [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 68–78. DOI:10.17759/jmfp.2021000002 URL: https://psyjournals.ru/files/123315/jmfp_2021_n3_Khoze.pdf (дата обращения: 28.10.2021).

20. Azevich A.I. Virtual reality: educational and methodological aspects // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2019. № 4. С. 338–350. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtual-reality-educational-and-methodological-aspects> (дата обращения: 28.05.2021).

21. Chalmers D.J. The virtual and the real // Disputatio. 2017. № 9. С. 309–352. DOI:10.1515/disp-2017-0009 URL: <https://sciendo.com/article/10.1515/disp-2017-0009> (дата обращения: 28.05.2021).

22. Combined Cognitive-Motor Rehabilitation in Virtual Reality Improves Motor Outcomes in Chronic Stroke – A Pilot Study / A.L. Faria [et al.] // Frontiers in Psychology. 2018. Front. Psychol. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00854

23. Leetaru K. Why 2016 was not the year of virtual reality [Электронный ресурс] URL: <https://www.forbes.com/sites/kalevleetaru/2017/01/09/why-2016-was-not-the-year-of-virtual-reality/#3b6efb8c58c5> (дата обращения: 28.05.2021).

24. Morris Ch. Is 2016 the year of virtual reality? [Электронный ресурс] Fortune 2015 URL: <http://fortune.com/2015/12/04/2016-the-year-of-virtual-reality/> (дата обращения: 28.05.2021).

25. Nyíri K. Images in conservative education // How to do things with pictures: Skill, practice, performance / A. Benedek, K. Nyíri (Eds.). Series Visual Learning. 2012. Vol. 3. P. 191–207.

26. Postnonclassical methodology and application of virtual reality technologies in social research / Yu.P. Zinchenko [et al.] // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8, Issue 4. P. 60–71. DOI:10.11621/pir.2015.0405

27. Riva G., Dakanalis A., Mantovani F. Leveraging psychology of virtual body for health and wellness // The handbook of the psychology of communication technology Chichester / S.S. Sunder (ed.). Wiley-Blackwell. 2015. P. 528–547.

28. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Cognitive processes and personality characteristics in the educational virtual reality [Электронный ресурс] // Jökull Journal, 2015. Vol. 65. Issue 6. URL: <http://www.jokulljournal.com/> (дата обращения: 28.05.2021).

29. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Personality and Personal Attitudes in Virtual Training Reality [Электронный ресурс] // Wulfenia Journal, Ausria, 2016. Vol. 23. № 7. P. 2–7. URL:

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

<http://multidisciplinarywulfenia.org> (дата обращения: 28.05.2021).

30. Selivanov V. Virtual reality as means of activation mental resources of the person // Possibilities of Actualization of Mental Resources, Collection of scientific articles // International Higher School of Practical Psychology / Ed. J. Mikhailov, G.V. Ozhiganova. Riga, 2015. P. 116–121.

31. Sherman W.R., Craig A.B. Understanding virtual reality: Interface, application and design [Электронный ресурс] // Morgan Kaufmann-Elsevier: San Francisco, CA. 2003. URL: <https://www.elsevier.com/books/understanding-virtual-reality/sherman/978-1-55860-353-0> (дата обращения: 28.05.2021).

32. The potentials and trends of virtual reality in education. A bibliometric analysis on top research studies in the last two decades / D. Liu [et al.] // Virtual, Augmented and Mixed Realities in Education / D. Liu [et al]. Singapore: Springer, 2017. P. 105–130. DOI:10.1007/978-981-10-5490-7_7

References

1. Anikina V.G. Refleksiya i virtual'naya real'nost': ot etimologicheskogo analiza ponyatii k ponimaniyu sushchnostnykh otnoshenii [Reflection and Virtual Reality: From This Concept Analysis to Understanding Essential Relationships]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 19–26. DOI:10.17759/pse.2021000002 (In Russ.).
2. Anikina V.G., Pobokin P.A., Ivchenkova Yu.Yu. Primenenie tekhnologii virtual'noi real'nosti v preodolenii sostoyaniya trevozhnosti [The Use of Virtual Reality Technologies in Overcoming the State of Anxiety]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2021, Vol. 14, no.1, pp. 40–50. DOI:10.17759/exppsy.2021000004 (In Russ.).
3. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M., Abramov A.D. Virtual'naya lichnost' podvizhnogo tetcherizirovannogo litsa [The Virtual Personality of a Movable Thatched Face]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2021000001 (In Russ.).
4. Velichkovskii B.M., Ignat'ev M.B. Virtual'naya real'nost' [Virtual reality] *Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya [Great Russian Encyclopedia]*. Moscow, 2006, Vol. 5. pp. 371–372. (In Russ.).
5. Vzaimodeistvie lichnosti i virtual'noi real'nosti: psikhicheskoe razvitie i lichnostnaya determinatsiya: monografiya [The Interaction of Personality and Virtual Reality: Mental Development and Personal Determination: *monograph*]. Barabanshnikov V.A. (eds). Moscow: Universum Publ., 2019, 479 p. (In Russ.).
6. Gordashnikov V.A., Osin A.Ya. Obrazovanie i zdorov'e studentov meditsinskogo kolledzha [Education and health of medical college students] Moscow: «Akademiya Estestvoznaniya» Publ., 2009. 395 p. (In Russ.).
7. Margolis A.A. et al. Intellekt, kreativnost' i uspehnost' resheniya zadach uchaschimisya srednego shkol'nogo vozrasta v komp'yuternoi igre «PLines» [Intelligence, creativity and success in solving problems by middle school students in the computer game "PLines"]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 1, pp. 122–137. DOI:10.17759/exppsy.2020130109 (In Russ.).
8. Krushel'nitskaya O.I., Polevaya M.V., Tret'yakova A.N. Motivatsiya k polucheniyu vysshego

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

obrazovaniya i ee struktura [Motivation to Higher Education and its Structure] [Elektronnyi resurs] *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 43–57. DOI:10.17759/psyedu.2019110205 Available at: https://psyjournals.ru/files/107660/KrusheInitskaya_et_al.pdf (Accessed 11.11.2021). (In Russ.).

9. Maljutina T.V. Psikhologicheskie i psikhofiziologicheskie osobennosti razvitiya v yunosheskom vozraste [Psychological and psychophysiological features of development in adolescence] *Omskii nauchnyi vestnik [Omsk Scientific Bulletin]*, 2014, no. 2(126), pp. 129–133. (In Russ.).

10. Molokhina G.A. Vozrastnye i gendernye osobennosti stilya myshleniya studentov. Avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Age and gender characteristics of the thinking style of students. PhD (Psychology) Thesis]. Rostov-on-Don, 2010, 19 p. (In Russ.).

11. Egorov S.Yu. [et al.] Perspektivy razvitiya tsifrovogo obrazovaniya: analiz s pozitsii sistemno-deyatelnostnogo podkhoda [Prospects for the development of digital education: analysis from the standpoint of the system-activity approach]. *Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy [Bulletin of the Russian Foundation for Fundamental Research]*, 2019, no 4(104), pp. 120–127. DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-120-127 (In Russ.).

12. Pobokin P.A. Vliyanie sredstv virtual'noi real'nosti na razvitie myshleniya i znaniy shkol'nikov po matematike v khode obucheniya. Avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. [The influence of virtual reality tools on the development of thinking and knowledge of schoolchildren in mathematics during training. PhD (Psychology) Thesis]. Yaroslavl', 2015, 25 p. (In Russ.).

13. Rabinovich P.D. Sozdanie motiviruyushchei interaktivnoi sredy rannego lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya detei i podrostkov, razvitiya u nikh mnozhestvennogo intellekta, interesa k estestvennym naukam i nauchno-tekhnicheskomu tvorchestvu [Creation of a motivating interactive environment for early personal and professional self-determination of children and adolescents, the development of multiple intelligences in them, interest in natural sciences and scientific and technical creativity]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Fizika-matematika. [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Physics and Mathematics]*, 2014, no 4, pp. 136–146. (In Russ.).

14. Selivanov V.V. Psikhicheskie sostoyaniya lichnosti v didakticheskoi vr-srede [Mental States of a Person in a Didactic Vr-Environment]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 20–28. DOI:10.17759/exppsy.2021000002 (In Russ.).

15. Selivanov V.V., Sorochinskii P.V. Mekhanizmy i zakonomernosti vliyaniya obrazovatel'noi virtual'noi real'nosti na myshlenie cheloveka [Mechanisms and patterns of the influence of educational virtual reality on human thinking]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*. 2021, Vol. 14, no. 1, pp. 29–39. DOI:10.17759/exppsy.2021000003 (In Russ.).

16. Selivanov V.V. Teoriya myshleniya kak protsessa: eksperimental'noe podtverzhdienie [Theory of thought as a process: experimental confirmation]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2019. Vol. 12, no. 1, pp. 40–52. DOI:10.17759/exppsy.2019120104 (In Russ.).

17. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Virtual'naya real'nost' kak metod i sredstvo obucheniya [Virtual reality as a method and means of teaching]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

[*Educational Technology & Society*], 2014. Vol. 17, no. 3, pp. 378–391. (In Russ.).

18. Fridman L.M. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya matematike [Theoretical foundations of methods of teaching mathematics]. Moscow: Lenand Publ., 2014, 248 p.

19. Khoze E.G. Virtual'naya real'nost' i obrazovanie [Elektronnyi resurs]. [Virtual reality and education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 68–78. DOI:10.17759/jmfp.2021000002 (In Russ.).

20. Azevich A.I. Virtual reality: educational and methodological aspects *Vestnik RUDN. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya [RUDN Bulletin. Series: Informatization of education]*, 2019, no 4, pp. 338–350. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtual-reality-educational-and-methodological-aspects> (Accessed 28.05.2021).

21. Chalmers D.J. The virtual and the real. *Disputatio*, 2017, no 9, pp. 309–352. DOI:10.1515/disp-2017-0009 Available at: <https://sciendo.com/article/10.1515/disp-2017-0009> (Accessed 28.05.2021).

22. Faria A.L. [et al.] Combined Cognitive-Motor Rehabilitation in Virtual Reality Improves Motor Outcomes in Chronic Stroke – A Pilot Study *Frontiers in Psychology*, 2018, Front. Psychol. DOI:0.3389/fpsyg.2018.00854

23. Leetaru K. Why 2016 was not the year of virtual reality [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.forbes.com/sites/kalevleetaru/2017/01/09/why-2016-was-not-the-year-of-virtual-reality/#3b6efb8c58c5> (Accessed 28.05.2021).

24. Morris Ch. Is 2016 the year of virtual reality? [Elektronnyi resurs]. *Fortune*, 2015. Available at: <http://fortune.com/2015/12/04/2016-the-year-of-virtual-reality/> (Accessed 28.05.2021).

25. Nyíri K. Images in conservative education. How to do things with pictures: Skill, practice, performance. A. Benedek, K. Nyíri (Eds.). *Series Visual Learning*, 2012. Vol. 3, pp. 191–207.

26. Zinchenko Yu.P. [et al.] Postnonclassical methodology and application of virtual reality technologies in social research. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015. Vol. 8, Issue 4, pp. 60–71. DOI:10.11621/pir.2015.0405

27. Riva G., Dakanalis A., Mantovani F. Leveraging psychology of virtual body for health and wellness. *The handbook of the psychology of communication technology Chichester*. S.S. Sunder (ed.). Wiley-Blackwell, 2015, pp. 528–547.

28. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Cognitive processes and personality characteristics in the educational virtual reality [Elektronnyi resurs]. *Jökull Journal*, 2015. Vol. 65, Issue 6. Available at: <http://www.jokulljournal.com/> (Accessed 28.05.2021).

29. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Personality and Personal Attitudes in Virtual Training Reality [Elektronnyi resurs]. *Wulfenia Journal*, Ausria, 2016, Vol. 23, no 7, pp. 2–7. Available at: <http://multidisciplinarywulfenia.org> (Accessed 28.05.2021).

30. Selivanov V. Virtual reality as means of activation mental resources of the person. *Possibilities of Actualization of Mental Resources, Collection of scientific articles In: International Higher School of Practical Psychology*. Mikhailov J., Ozhiganova G.V. (eds.), Riga, 2015, pp. 116–121.

31. Sherman W.R., Craig A.B. Understanding virtual reality: Interface, application and design [Elektronnyi resurs]. *Morgan Kaufmann-Elsevier*: San Francisco, CA. 2003. Available at: <https://www.elsevier.com/books/understanding-virtual-reality/sherman/978-1-55860-353-0> (Accessed 28.05.2021).

Зикеева Е.А., Селиванов В.В.,
Капустина В.Ю., Стрижова И.В.
Влияние дидактических VR-программ на учебную
мотивацию, психические состояния и креативность у
студентов
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 126–146.

Zikeeva E.A., Selivanov V.V.,
Kapustina V.Y., Strizhova I.V.
The Influence of Didactic VR Programs on Educational
Motivation, Mental States and Creativity in Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 126–146.

32. Liu D. [et al.] The potentials and trends of virtual reality in education. A bibliometric analysis on top research studies in the last two decades. *Virtual, Augmented and Mixed Realities in Education*. Singapore: Springer, 2017, pp. 105–130. DOI:10.1007/978-981-10-5490-7_7

Информация об авторах

Зикеева Елизавета Александровна, магистр психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0248-2432>, e-mail: elizavetazikeeva@gmail.com

Селиванов Владимир Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvse1@list.ru

Капустина Василиса Юрьевна, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

Стрижова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии Института экспериментальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2106-3900>, e-mail: irinaswift1112@mail.ru

Information about the authors

Elizaveta A. Zikeeva, master's degree, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0248-2432>, e-mail: elizavetazikeeva@gmail.com

Vladimir V. Selivanov, doctor of psychology, professor, head of the chair of general psychology of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvse1@list.ru

Vasilisa Yu. Kapustina, PhD of pedagogical Sciences, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

Irina V. Strizhova, PhD in Pedagogics, Associate Professor Chair of General Psychology, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2106-3900>, e-mail: irinaswift1112@mail.ru

Получена 28.10.2021
Принята в печать 05.12.2021

Received 28.10.2021
Accepted 05.12.2021

Коррекция психологических защит и тревожности студентов с помощью тренинговых VR-программ

Побокин П.А.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (ФГБОУ ВО СмолГУ),
г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-0463>, e-mail: p.pobokin@yandex.ru

Ивченкова Ю.Ю.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (ФГБОУ ВО СмолГУ),
г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4371-7074>, e-mail: juliusdaisy@gmail.com

Капустина В.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

В данной работе описывается коррекция психологических защит и тревожности студентов посредством тренинговых виртуальных программ для оптимизации учебно-воспитательного процесса. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке студентов смоленских вузов. В исследовании приняли участие респонденты (N=63) в возрасте от 18 до 25 лет (M=19,4, SD=0,25), из которых 84% были мужского пола, 16% – женского пола. Исследование проводилось в несколько этапов. Для коррекции психических особенностей использовались тест «Исследование тревожности» (опросник Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина), методика «Индекс жизненного стиля», программа виртуальной реальности по преодолению никтофобий. Достоверность полученных результатов по изменению показателей тревожности и механизмов психологической защиты студентов проверялась при помощи статистического критерия Фишера (F). Полученные результаты дают возможность говорить о том, что наиболее чувствительны к воздействию VR оказались защитные механизмы: вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, которые изменяют оценку происходящего и адекватность поведенческих и эмоциональных реакций. Показатели по механизму «рационализация» в контрольной и экспериментальной группах также претерпели изменения, но без значимых результатов.

Ключевые слова: программы виртуальной реальности, личная и ситуативная тревожность, никтофобия, индекс жизненного стиля, механизмы психологических защит.

Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю., Капустина В.Ю.
Коррекция психологических защит и тревожности
студентов с помощью тренинговых VR-программ
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том
13. № 4. С. 147–161.

Pobokin P.A., Ivchenkova Ju.Y., Kapustina V.Y.
Correction of Psychological Defenses and Anxiety of
Students Using VR Training Programs.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 147–161.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-02 от 08.06.2021 «Влияние технологий виртуальной реальности высшего уровня на психическое развитие в юношеском возрасте».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в проведении исследования научного руководителя проекта В.В. Селиванова, программиста В.П. Титова.

Для цитаты: *Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю., Капустина В.Ю.* Коррекция психологических защит и тревожности студентов с помощью тренинговых VR-программ [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 147–161. DOI:10.17759/psyedu.2021130409

Correction of Psychological Defenses and Anxiety of Students Using VR Training Programs

Pavel A. Pobokin

Smolensk State University, Smolensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-0463>, e-mail: p.pobokin@yandex.ru

Julia Y. Ivchenkova

Smolensk State University, Smolensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4371-7074>, e-mail: juliusdaisy@gmail.com

Vasilisa Y. Kapustina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

This paper describes the correction of psychological defenses and anxiety of students through virtual training programs to optimize the educational process. The materials of an empirical study obtained on a sample of students of Smolensk universities are presented. The study involved respondents (N=63) aged 18 to 25 years (M=19.4, SD=0.25), of which 84% were male, 16% were female. The study was conducted in several stages. For the correction of mental characteristics were used, the test "Anxiety Research" was used (questionnaire of Ch.D. Spielberger-Yu.L. Khanina), the "Lifestyle Index" methodology, a virtual reality program to overcome nyctophobia. The reliability of the results obtained on changes in anxiety indicators and mechanisms of psychological protection of students was checked using the Fisher statistical criterion (F). The obtained results make it possible to say that the most sensitive to the effects of VR in the framework of the conversation were protective mechanisms: repression, regression, substitution, denial, which change the assessment of what is happening and the adequacy of behavioral and emotional reactions. Indicators for the "rationalization" mechanism in the control group and in

the experimental group also underwent changes, but without significant results.

Keywords: virtual reality programs, personal and situational anxiety, nyctophobia, lifestyle index, psychological defense mechanisms.

Funding. The scientific research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-02 dated 06/08/2021 "The influence of high-level virtual reality (VR) technologies on mental development in adolescence."

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection V.V. Selivanov, programmer V.P. Titov.

For citation: Pobokin P.A., Ivchenkova Ju.Y., Kapustina V.Y. Correction of Psychological Defenses and Anxiety of Students Using VR Training Programs. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 147–161. DOI:10.17759/psyedu.2021130409 (In Russ.).

Введение

В последнее десятилетие широкое распространение получили технологии «виртуальной реальности» (VR), активно внедряющиеся в экспериментальные психологические исследования. Виртуальная реальность представляет собой интерактивную компьютерную среду, которая погружает пользователя в трехмерный виртуальный мир, воспринимаемый как реальный [2; 5; 7; 8; 9; 24; 25].

Сегодня исследования виртуальной реальности прежде всего затрагивают область компьютерных технологий и интернет-разработок [4; 6; 9; 10; 11; 12; 13; 16], все активнее ведется дискуссия о перспективах использования VR-технологий [1; 20; 21; 26]. Отечественные и зарубежные психологи активно изучают технологии VR как стимулирующее средство для развития когнитивных процессов [4; 7; 12; 14; 18; 19], психических состояний [3; 6; 7; 16], ЗУНов [7; 14].

Несмотря на интенсивное развитие данных технологий и ряд серьезных научных работ [22; 23], влияние VR на психическое здоровье человека требует дальнейшего изучения. Особое внимание в этом направлении должно уделяться коррекционному и психотерапевтическому потенциалу виртуальной реальности в работе с людьми [11; 15; 17].

В ранее опубликованной статье в рамках исследования влияния VR на психику юношества подробно описаны позитивные изменения в преодолении состояния тревожности под влиянием VR-технологий [3]. Обучающиеся с высокими показателями уровня тревожности склонны воспринимать ситуации как в образовательной среде, так и в межличностных отношениях как угрозу, продуцировать эмоциональные срывы. Показатели низкого уровня тревожности свидетельствуют о низком осознании личной ответственности, о низком уровне мотивации у субъекта. Однако в условиях высокой психологической напряженности, связанной с учебной деятельностью, это, с одной стороны, объясняется вытеснением психотравмирующих ситуаций, с другой – свидетельствует о вытесненных травмах и высоком уровне сформированности механизмов психологической защиты с целью показать себя социально одобряемым. Данные показатели указывают на недостаточность проводимых традиционных методов психокоррекции и психопрофилактики стрессовых

состояний студентов, а также на необходимость введения дополнительных методов психокоррекции состояния тревожности. Такими методами могут выступать VR-технологии, поэтому эта статья представляется особенно актуальной.

Программа исследования

В рамках представленного эмпирического исследования была сформулирована общая цель – изучение специфики взаимодействия личности с технологиями виртуальной реальности. Гипотеза исследования заключается в том, что непродолжительные тренинговые виртуальные программы можно использовать в коррекции психических состояний студентов в ходе учебно-воспитательного процесса, в ходе их использования изменению подвержены тревожность и механизмы психологической защиты. В исследовании был использован следующий диагностический материал:

- 1) тест «Исследование тревожности» (опросник Ч.Д. Спилбергера–Ю.Л. Ханина) на определение уровня личностной и ситуативной тревожности;
- 2) методика «Индекс жизненного стиля» для изучения основных механизмов психологической защиты;
- 3) программа виртуальной реальности по преодолению никтофобий (разработчик – проф. В.В. Селиванов).

Исследование проводилось в несколько этапов:

- 1) полевой этап заключался в подготовке и проведении диагностического исследования для последующей обработки и анализа полученных данных;
- 2) формирующий этап – проведение психологической беседы с использованием программы виртуальной реальности по преодолению никтофобий;
- 3) повторный диагностический этап – повторная диагностика в целях выявления различий показателей в диагностических методиках до и после проведения программы виртуальной реальности по преодолению никтофобий;
- 4) этап математической обработки данных проведенного исследования с помощью программного пакета Statistica 7.0 с использованием критерия Фишера (F).

Выборка исследования – 63 студента смоленских вузов в возрасте от 18 до 25 лет, из них 84% составляли мужчины, 16% – женщины ($M=19,4$, $SD=0,25$). Выборка была разделена на две группы: экспериментальную (34 человека) и контрольную (29 человек).

Результаты исследования

Результаты эмпирического исследования по методике «Исследование тревожности» (опросник Ч.Д. Спилбергера–Ю.Л. Ханина) показывают, что наибольшее распространение среди респондентов имеет средний (нормальный) уровень тревожности, в выборке его имеют 56% в контрольной группе и 52% – в экспериментальной группе (табл. 1). Следующий по распространенности в группах испытуемых – низкий уровень тревожности (в контрольной группе составил 28%, в экспериментальной группе – 26%). Однако зафиксированный в меньшей степени показатель по шкале «высокий уровень тревожности» повышен (в контрольной группе – 16% респондентов, в экспериментальной – 22%).

Таблица 1

**Результаты диагностики по методике «Исследование тревожности»
 (опросник Ч.Д. Спилбергера–Ю.Л. Ханина)**

Факторы	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий уровень тревожности (до 30 баллов)	28%	26%
Умеренный уровень тревожности (31–44 баллов)	56%	52%
Высокий уровень тревожности (45 и более баллов)	16%	22%

Общеизвестно, что под влиянием повышенной тревожности и фрустрированности личности формируются защитные механизмы. Изучение основных механизмов психологической защиты в группах студентов проходило по методике «Индекс жизненного стиля» (табл. 2).

Таблица 2

Показатели методики «Индекс жизненного стиля» (%)

Механизм защиты	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Вытеснение	35	38
Регрессия	25	22
Замещение	24	32
Отрицание	32	28
Проекция	16	28
Компенсация	26	15
Сублимация	25	38
Рационализация	28	35

В обеих группах высокие показатели (верхняя граница нормы) были получены по шкале защитного механизма «вытеснение» (35% и 38%), что говорит о неразрешенных (подавленных) вытесненных эмоциональных переживаниях. Вытеснение сохраняет внутренний конфликт личности, который вызывает состояние немотивированной тревожности, понижает самооценку перед референтной группой. Часто более выраженные защитные механизмы образуют кластеры с другими защитными механизмами. Высокий показатель по шкале «замещение» (24% и 32%) коррелирует с высокими показателями по шкалам «сублимация» (25% и 38%), «рационализация» (28% и 35%), «отрицание» (32% и

28%), что указывает на способы выхода личности из конфликтных, фрустрирующих ситуаций.

Следующий формирующий этап исследования предполагал проведение виртуальной психотерапевтической программы по преодолению никтофобии только в экспериментальной группе. Виртуальные сессии проводились с использованием обычных 3D-мониторов. Исследование проводилось в соответствии с Хельсинкской декларацией 1975 года, пересмотренной в 2013 году. Все участники были старше 18 лет и дали письменное согласие на участие в экспериментах с VR-программой. В контрольной группе проводилась процедура психологической беседы в обычном регламентированном режиме.

После формирующего этапа были проведены повторные измерения уровня тревожности по методикам Ч.Д. Спилбергера–Ю.Л. Ханина и «Индекс жизненного стиля» на определение уровня преобладающих механизмов психологической защиты, а также сравнение результатов (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты диагностики студентов «Исследование тревожности»
(опросник Ч.Д. Спилбергера–Ю.Л. Ханина) после VR**

Факторы	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий уровень тревожности (до 30 баллов)	44%	48%
Умеренный уровень тревожности (31–44 баллов)	46%	40%
Высокий уровень тревожности (45 и более баллов)	10%	12%

Изменения данных произошли по всем уровням тревожности как в контрольной, так и в экспериментальной группах: в обеих группах высокий уровень тревожности снизился, но в экспериментальной группе высокий уровень тревожности снизился на 10%, а в контрольной – на 6%; показатели низкого уровня тревожности в контрольной группе составили 44%, а в экспериментальной группе – 48%; средний уровень тревожности в контрольной группе был равен 46%, в экспериментальной группе – 40%. Соответственно, наибольшие изменения произошли на низком и высоком уровнях тревожности, средний уровень тревожности не на много изменился в сравнении с показателями до формирующего эксперимента.

После проведения виртуальных сессий при повторном измерении по методике «Индекс жизненного стиля» были получены следующие результаты: по шкале «вытеснение» в контрольной группе прослеживается динамика на 10%, в экспериментальной группе показатели уменьшились на 20%: с 38% до 18%; по механизму «регрессия» отмечены существенные снижения показателей в обеих группах: с 25% до 18% в контрольной группе, с

22% до 11% в экспериментальной группе; по механизму «проекция» показатели в контрольной группе изменились незначительно, но в экспериментальной группе они уменьшились на 12 единиц (с 28% до 16%). Результаты диагностики механизмов психологической защиты после VR-программы и беседы отражены в табл. 4.

Таблица 4

Показатели методики «Индекс жизненного стиля» после VR

Механизм защиты	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Вытеснение	25	18
Регрессия	18	11
Замещение	22	26
Отрицание	18	10
Проекция	14	16
Компенсация	20	11
Сублимация	21	31
Рационализация	23	20

Для более подробного анализа полученных данных был использован программный пакет Statistica 7.0. Достоверность полученных результатов по изменению тревожности студентов проверялась при помощи критерия Фишера (F) (табл. 5). Уровень статистической значимости: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,001$.

Таблица 5

Результаты достоверности изменения уровня тревожности

	Факторы		Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	Низкий уровень тревожности (до 30 баллов)	До сеанса VR	28	26
		После сеанса VR	44	48
		φ^*	1,8	2,05*
2	Умеренный уровень тревожности (31–44 баллов)	До сеанса VR	56	52
		После сеанса VR	46	40
		φ^*	0,18	0,16

3	Высокий уровень тревожности (до 30 баллов)	До сеанса VR	16	22
		После сеанса VR	10	12
		φ^*	0,14	2,08*

При сравнении полученных данных были установлены существенные изменения по шкале «Низкий уровень тревожности». Так, до проведения программы VR в обеих группах наблюдалось повышение процента выборки с низким уровнем тревожности. При этом отмечен значимый результат в экспериментальной группе 2,05 ($p \leq 0,05$). Значимые показатели были получены по шкале «Высокий уровень тревожности». Зафиксировано их уменьшение в обеих группах, но в экспериментальной группе, где проведение психологической беседы сопровождалось сеансами виртуальной программы «Никтофобия», снижение показателей оказалось значимым и составило 2,08* ($p \leq 0,05$). Достоверность данных показателей приведена в табл. 6. Уровень статистической значимости: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,001$.

Таблица 6

Результаты достоверности изменения показателя механизмов психологической защиты

Механизм защиты	Контрольная группа		φ^*	Экспериментальная группа		φ^*
	До сессии психологических бесед	После сессии психологических бесед		До сессии психологических бесед с VR	После сессии психологических бесед с VR	
Вытеснение	35	25	2,42*	38	18	3,6**
Регрессия	25	18	1,85	22	11	2,48*
Замещение	24	22	1,05	32	26	0,96
Отрицание	32	18	2,45*	28	10	2,78*
Проекция	16	14	1,4	28	16	2,36*
Компенсация	26	20	1,28	15	11	1,5
Сублимация	25	21	1,5	38	31	1,81
Рационализация	28	23	1,5	35	28	1,71

По всем показателям механизмов защиты после обработки данных зафиксированы микроизменения значений, которые произошли в обеих группах. По отдельным шкалам они

представлены следующим образом. Наиболее чувствительными к воздействию метода VR оказались: «вытеснение» (в контрольной группе 2,42* при $p \leq 0,05$, в экспериментальной группе 3,6** при $p \leq 0,001$), «регрессия» (показатель по данной шкале оказался значимым и составил 2,48* ($p \leq 0,05$)), «проекция» (значимые результаты показаны в экспериментальной группе 2,36* ($p \leq 0,05$)). Изменения показателей по шкале «отрицание» оказались значимыми в обеих группах: в контрольной группе показатель составил 2,45* ($p \leq 0,05$), в экспериментальной – 2,78** ($p \leq 0,05$). По другим шкалам изменения были незначительны в обеих группах. Важно отметить, что после проведения процедуры психологической беседы данные показатели снизились.

Обсуждение результатов

Анализ результатов исследования показал на его первом этапе зафиксированные в экспериментальной и контрольной группах высокий и умеренный уровни тревожности студентов. Они чаще связаны с такими механизмами психологической защиты, как «вытеснение», сопряженным с «замещением», «сублимацией», «рационализацией» и «отрицанием», что указывает на преобладание стратегий вытеснения или подавления социально неодобряемых поступков или желаний, а также замены данных поступков или желаний. Механизмы рационализации и сублимации способствуют социально приемлемыми способами личности справляться с напряжением и внутренними конфликтами, которые могут возникнуть у студентов в ходе учебной деятельности.

Проведение психологических бесед и применение тренинговых VR-программ способствовали снижению со значимыми показателями прибеганию испытуемых к механизму психологической защиты «вытеснение». При этом также снижаются показатели по шкалам механизмов «отрицание», «регрессия», «проекция», которые в своих проявлениях более способствуют неадекватности и деградации личности. Наряду с этим способствующие развитию личности, осознанности действий и деятельности механизмы «сублимации» и «рационализации» в ходе проработки тревожных состояний почти не подвергаются изменениям. В ходе исследования было обнаружено, что тренинговый метод с применением VR-среды, минуя сознание, позитивно воздействует на состояние немотивированной тревожности студентов.

Заключение

Полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Наиболее чувствительны к воздействию VR-программ оказались защитные механизмы, которые можно объединить в один кластер, который характеризуется мало осознаваемыми подавленными, вытесненными чувствами и желаниями студентов, сопровождающиеся высокой тревожностью, снижением критичности к своим поступкам, неуверенностью, сниженной самооценкой. Высокие показатели данных механизмов также характеризуются в поведенческом плане понижением эмоционального фона, апатией к происходящему, безынициативностью. Защитные механизмы, которые можно отнести к «социальным» (сублимация, рационализация, компенсация), оказались также чувствительны к воздействию VR, но не дали значимых результатов.

2. «Социальная» группа защитных механизмов несет большую значимость и важность для субъектов. Незначительное снижение показателей по шкалам этой группы под влиянием тренинговых VR-программ показывает эффективность последних при коррекции психических особенностей субъектов образовательной среды.

Таким образом, тренинговые VR-программы могут быть использованы в практической деятельности педагогов и психологов образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования для профилактики возникновения отрицательно окрашенных эмоциональных состояний студентов. На основе результатов данного исследования могут быть разработаны программы коррекционной работы по снижению агрессивности и тревожности обучающихся.

Литература

1. Анализ перспектив использования технологий виртуальной реальности в дистанционном обучении / Я.Г. Подкосова [и др.] // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 2(33). С. 104–111.
2. Аникина В.Г. Рефлексия и виртуальная реальность: от этимологического анализа понятий к пониманию сущностных отношений // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 19–26. DOI:10.17759/pse.2021000002
3. Аникина В.Г., Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю. Применение технологий виртуальной реальности в преодолении состояния тревожности // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 40–50. DOI:10.17759/exppsy.2021000004
4. Барабанщиков В.А., Маринова М.М. Deepfake в исследованиях восприятия лица // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 4–19. DOI:10.17759/exppsy.2021000001
5. Барабанщиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д. Виртуальная личность подвижного тэтчеризированного лица // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2021000001
6. Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Оценка эмоционального состояния человека по его видеоизображению // Экспериментальная психология. 2020. Том. 13. № 4. С. 4–24. DOI:10.17759/exppsy.2020130401
7. Взаимодействие личности и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная детерминация: монография / Под ред. В.А. Барабанщикова, В.В. Селиванова. М.: Универсум, 2019. 479 с.
8. Войскунский А.Е., Меньшикова М.Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: «Психология». 2008. № 1. С. 22–36.
9. Войскунский А.Е., Смылова О.В. Психологическое применение систем виртуальной реальности // Интернет и современное сообщество. Труды IX Всероссийской объединенной конференции (14–16 ноября 2006 г., г. Санкт-Петербург). СПб, 2006. С. 8–14.
10. Интеллект, креативность и успешность решения задач учащимися среднего школьного возраста в компьютерной игре «PLines» / А.А. Марголис [и др.] // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 1. С. 122–137. DOI:10.17759/exppsy.2020130109
11. Майтнер Л., Селиванов В.В. Критический анализ использования виртуальных технологий

Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю., Капустина В.Ю.
Коррекция психологических защит и тревожности
студентов с помощью тренинговых VR-программ
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том
13. № 4. С. 147–161.

Pobokin P.A., Ivchenkova Ju.Y., Kapustina V.Y.
Correction of Psychological Defenses and Anxiety of
Students Using VR Training Programs.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 147–161.

в клинической психологии в Европе (по содержанию журнала «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking») [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 36–43. DOI:10.17759/jmfp.2021000001 URL: https://psyjournals.ru/files/121390/jmfp_2021_n2_Meitner_Selivanov.pdf (дата обращения: 18.11.2021).

12. *Меньшикова Г.Я.* Зрительные иллюзии: психологические механизмы и модели. Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 301 с.

13. Онлайн-поддержка исследований познания и общения / И.В. Богданова [и др.] // Экспериментальная психология. 2018. Том 11. № 2. С. 149–163. DOI:10.17759/exppsy.2018110220

14. *Побокин П.А.* Влияние средств виртуальной реальности на развитие мышления и знаний школьников по математике в ходе обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015. 25 с.

15. Применение виртуальной реальности в качестве психотерапевтического средства для помощи страдающим от психологических фобий. Проект исследования / М.А. Селисская [и др.] // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: Труды VII Всероссийской объединенной конференции: 15Т/1М8-2004. СПб.: Изд-во Филологического факультета СПбГУ, 2004. С. 39–42.

16. *Селиванов В.В.* Психические состояния личности в дидактической vr-среде // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 20–28. DOI:10.17759/exppsy.2021000002

17. *Селиванов В.В., Майтнер Л., Грибер Ю.А.* Особенности использования технологий виртуальной реальности при коррекции и лечении депрессии в клинической психологии [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 231–255. DOI:10.17759/cpse.2021100312

18. *Селиванов В.В., Селиванова Л.Н.* Воздействие виртуальной реальности на личностные и мыслительные характеристики учащихся // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20–21 мая 2016 г.). Калуга, 2016. С. 309–320.

19. *Селиванов В.В., Сорочинский П.В.* Механизмы и закономерности влияния образовательной виртуальной реальности на мышление человека // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 29–39. DOI:10.17759/exppsy.2021000003

20. Alone Together? Exploring the Social Dynamics of Massively Multiplayer Games / Ducheneaut N. et al. // Human Factors in Computing Systems CHI 2006 Conference Proceedings. April 22–27, Montreal, PQ, Canada. 2006. P. 407–416. DOI:10.1145/1124772.1124834

21. *Khan Y., Xu Zh., Stigant. M.* Virtual reality for Neuropsychological diagnosis and rehabilitation: A Survey // Proceedings of the Seventh International Conference on Information Visualization. IEEE Computer Society, Washington DC, USA. 2001. P. 158–163. DOI:10.1109/IV.2003.1217973

22. *Riva G.* Virtual Reality in Psychotherapy: Review // CyberPsychology & Behavior. 2001. Vol. 8. № 3. P. 220–230.

23. *Shubert T., Crusius J.* Five theses on the book problem: presence in books, film and VR // Fifth Annual International Workshop PRESENCE 2002 Proceedings. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2002. P. 53–58.

24. Testing the Continuum of Delusional Beliefs: An Experimental Study Using Virtual Reality / D.

Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю., Капустина В.Ю.
Коррекция психологических защит и тревожности
студентов с помощью тренинговых VR-программ
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том
13. № 4. С. 147–161.

Pobokin P.A., Ivchenkova Ju.Y., Kapustina V.Y.
Correction of Psychological Defenses and Anxiety of
Students Using VR Training Programs.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 147–161.

Freeman et al. // Journal of Abnormal Psychology. 2010. Vol. 119. № 1. P. 83–92.

25. Woodford C. Virtual reality [Электронный ресурс]. 2021/29/08. URL: <https://www.explainthatstuff.com/virtualreality.html> (дата обращения: 18.11.2021).

26. Yee N. Psychological research in virtual worlds [Электронный ресурс]. 2007. URL: [bps-research-digest.blogspot.com/2007/06/psychological-research-in-virtual.html](https://research-digest.blogspot.com/2007/06/psychological-research-in-virtual.html) (дата обращения: 18.11.2021).

References

1. Podkosova Ya.G. et al. Analiz perspektiv ispol'zovaniya tekhnologii virtual'noi real'nosti v distantsionnom obuchenii [Analysis of the prospects for the use of virtual reality technologies in distance learning]. *Voprosy sovremennoi nauki i praktiki = Questions of modern science and practice*, 2011, no. 2(33), pp. 104–111. (In Russ.).
2. Anikina V.G. Refleksiya i virtual'naya real'nost': ot etimologicheskogo analiza ponyatii k ponimaniyu sushchnostnykh otnoshenii [Reflection and Virtual Reality: From This Concept Analysis to Understanding Essential Relationships]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 19–26. DOI:10.17759/pse.2021000002 (In Russ.).
3. Anikina V.G., Pobokin P.A., Ivchenkova Yu.Yu. Primenenie tekhnologii virtual'noi real'nosti v preodolenii sostoyaniya trevozhnosti [The Use of Virtual Reality Technologies in Overcoming the State of Anxiety]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 40–50. DOI:10.17759/exppsy.2021000004 (In Russ.).
4. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M. Deepfake v issledovaniyakh vospriyatiya litsa [Deepfake in Research on Facial Perception]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 4–19. DOI:10.17759/exppsy.2021000001 (In Russ.).
5. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M., Abramov A.D. Virtual'naya lichnost' podvizhnogo tetcherizirovannogo litsa [The Virtual Personality of a Movable Thatched Face]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2021000001 (In Russ.).
6. Barabanshchikov V.A., Suvorova E.V. Otsenka emotsional'nogo sostoyaniya cheloveka po ego videoizobrazheniyu [Assessment of the Emotional State of a Person by his Video Image]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 4–24. DOI:10.17759/exppsy.2020130401 (In Russ.).
7. Vzaimodeistvie lichnosti i virtual'noi real'nosti: psikhicheskoe razvitie i lichnostnaya determinatsiya: monografiya [The Interaction of Personality and Virtual Reality: Mental Development and Personal Determination: monograph]. Barabanshchikov V.A. (ed.), Selivanov V.V. (ed.). Moscow: Universum Publ., 2019, 479 p. (In Russ.).
8. Voiskunskii A.E., Men'shikova M.Ya. O primeneniі sistem virtual'noi real'nosti v psikhologii [On the Application of Virtual Reality Systems in Psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: «Psikhologiya» = The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 2008, no. 1, pp. 22–36. (In Russ.).
9. Voiskunskii A.E., Smyslova O.V. Psikhologicheskoe primeneniі sistem virtual'noi real'nosti [Psychological application of virtual reality systems]. *Internet i sovremennoe soobshchestvo = Internet and modern community. Trudy devyatoi Vserossiiskoi ob"edinennoi konferentsii (14–16 noyabrya 2006 g., g. S.-Peterburg). [Proceedings of the Ninth All-Russian Joint Conference*

Побокин П.А., Ивченко Ю.Ю., Капустина В.Ю.
Коррекция психологических защит и тревожности
студентов с помощью тренинговых VR-программ
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том
13. № 4. С. 147–161.

Pobokin P.A., Ivchenkova Ju.Y., Kapustina V.Y.
Correction of Psychological Defenses and Anxiety of
Students Using VR Training Programs.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 147–161.

(November 14-16, 2006, St. Petersburg) "Internet and modern community"]. Saint Petersburg, 2006, pp. 8–14. (In Russ.).

10. Margolis A.A. et al. Intellekt, kreativnost' i uspehnost' resheniya zadach uchaschimisya srednego shkol'nogo vozrasta v komp'yuternoii igre «PLines» [Intelligence, creativity and success in solving problems by middle school students in the computer game "PLines"]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 1, pp. 122–137. DOI:10.17759/expps.2020130109 (In Russ.).

11. Maitner L., Selivanov V.V. Kriticheskiy analiz ispol'zovaniya virtual'nykh tekhnologii v klinicheskoi psikhologii v Evrope (po sodержaniyu zhurnala «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking») [Elektronnyi resurs] [Critical analysis of the use of virtual technologies in clinical psychology in Europe (based on the contents of the journal "Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking")]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psycholog*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 36–43. DOI:10.17759/jmfp.2021000001 (In Russ.).

12. Men'shikova G.Ya. Zritel'nye illyuzii: psikhologicheskie mekhanizmy i modeli. Dis. ... d-ra psikhol. nauk [Visual illusions: psychological mechanisms and models. PhD (Psychology) diss.] Moscow, 2013, 301 p. (In Russ.).

13. Bogdanova I.V. et al. Onlain podderzhka issledovaniy poznaniya i obshcheniya [Online Support for Cognition and Communication Research]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2018. Vol. 11, no. 2, pp. 149–163. DOI:10.17759/expps.2018110220 (In Russ.).

14. Pobokin P.A. Vliyaniye sredstv virtual'noi real'nosti na razvitiye myshleniya i znaniy shkol'nikov po matematike v khode obucheniya. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. [The influence of virtual reality tools on the development of thinking and knowledge of schoolchildren in mathematics during training. PhD (Psychology) Thesis]. Yaroslavl, 2015, 25 p. (In Russ.)

15. Selisskaya M.A. et al. Primeneniye virtual'noi real'nosti v kachestve psikhoterapevticheskogo sredstva dlya pomoshchi stradayushchim ot psikhologicheskikh fobii. Proekt issledovaniya [Application of virtual reality as a psychotherapeutic tool to help those suffering from psychological phobias. Research project]. *Tekhnologii informatsionnogo obshchestva – Internet i sovremennoye obshchestvo: Trudy sed'moi Vserossiiskoi ob"edinennoi konferentsii: 15T/IM8-2004 [Proceedings of the Seventh All-Russian Joint Conference: 15T / IM8-2004 "Information Society Technologies – Internet and Modern Society"]*. Saint Petersburg: Publ. St. Petersburg State University Faculty of Philology, 2004, pp. 39–42. (In Russ.).

16. Selivanov V.V. Psikhicheskie sostoyaniya lichnosti v didakticheskoi vr-srede [Mental States of a Person in a Didactic Vr-Environment]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 20–28. DOI:10.17759/expps.2021000002 (In Russ.).

17. Selivanov V.V., Maitner L., Griber Yu.A. Osobennosti ispol'zovaniya tekhnologii virtual'noi real'nosti pri korrektsii i lechenii depressii v klinicheskoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Features of the use of virtual reality technologies in the correction and treatment of depression in clinical psychology]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 231–255. DOI:10.17759/cpse.2021100312 (In Russ.).

18. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Vozdeistvie virtual'noi real'nosti na lichnostnye i myslitel'nye kharakteristiki uchaschikhsya [The impact of virtual reality on the personal and mental characteristics of students]. *Materialy pervoi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi*

Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю., Капустина В.Ю.
Коррекция психологических защит и тревожности
студентов с помощью тренинговых VR-программ
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том
13. № 4. С. 147–161.

Pobokin P.A., Ivchenkova Ju.Y., Kapustina V.Y.
Correction of Psychological Defenses and Anxiety of
Students Using VR Training Programs.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 147–161.

konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (20–21 maya 2016 g.) [Materials of the first All-Russian scientific-practical conference with international participation]. Kaluga, 2016, pp. 309–320. (In Russ.).

19. Selivanov V.V., Sorochinskii P.V. Mekhanizmy i zakonomernosti vliyaniya obrazovatel'noi virtual'noi real'nosti na myshlenie cheloveka [Mechanisms and patterns of the influence of educational virtual reality on human thinking]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*. 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 29–39. DOI:10.17759/exppsy.2021000003 (In Russ.).
20. Ducheneaut N. et al. Alone Together? Exploring the Social Dynamics of Massively Multiplayer Games. *Human Factors in Computing Systems CHI 2006 Conference Proceedings. April 22–27, Montreal, Canada, 2006*, pp. 407–416. DOI:10.1145/1124772.1124834
21. Khan Y., Xu Zh., Stigant M. Virtual reality for Neuropsychological diagnosis and rehabilitation: A Survey. *Proceedings of the Seventh International Conference on Information Visualization. IEEE Computer Society, Washington DC, USA, 2001*, pp. 158–163. DOI:10.1109/IV.2003.1217973
22. Riva G. Virtual Reality in Psychotherapy: Review. *CyberPsychology & Behavior*, 2001. Vol. 8, no. 3, pp. 220–230.
23. Shubert T., Crusius J. Five theses on the book problem: presence in books, film and VR. *Fifth Annual International Workshop PRESENCE 2002 Proceedings*. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2002, pp. 53–58.
24. Freeman D. et al. Testing the Continuum of Delusional Beliefs: An Experimental Study Using Virtual Reality. *Journal of Abnormal Psychology*, 2010. Vol. 119, no. 1, pp. 83–92.
25. Woodford C. Virtual reality [Elektronnyi resurs], 2021. Available at: <https://www.explainthatstuff.com/virtualreality.html> (Accessed 18.11.2021).
26. Yee N. Psychological research in virtual worlds [Elektronnyi resurs], 2007. Available at: bps-research-digest.blogspot.com/2007/06/psychological-research-in-virtual.html (Accessed 18.11.2021).

Информация об авторах

Побокин Павел Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-0463>, e-mail: p.pobokin@yandex.ru

Ивченкова Юлия Юрьевна, внештатный сотрудник кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (ФГБОУ ВО СмолГУ), г. Смоленск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4371-7074>, e-mail: juliusdaisy@gmail.com

Капустина Василиса Юрьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры общей психологии Института экспериментальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

Побокин П.А., Ивченкова Ю.Ю., Капустина В.Ю.
Коррекция психологических защит и тревожности
студентов с помощью тренинговых VR-программ
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том
13. № 4. С. 147–161.

Pobokin P.A., Ivchenkova Ju.Y., Kapustina V.Y.
Correction of Psychological Defenses and Anxiety of
Students Using VR Training Programs.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 147–161.

Information about the authors

Pavel A. Pobokin, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7814-0463>, e-mail: p.pobokin@yandex.ru

Julia Y. Ivchenkova, Freelance Employee, Chair of General Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4371-7074>, e-mail: juliusdaisy@gmail.com

Vasilisa Y. Kapustina, PhD of Pedagogical Sciences, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-4308>, e-mail: 14057796@mail.ru

Получена 15.11.2021
Принята в печать 05.12.2021

Received 15.11.2021
Accepted 05.12.2021

Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий

Бусыгина Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Подушкина Т.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Станилевский В.В.

Американский Университет (American University), г. Вашингтон, округ Колумбия, Соединенные Штаты Америки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

В статье представлен анализ актуальных дискуссий, касающихся доказательного подхода в образовании. Авторы показывают, что несмотря на распространенность ссылок на доказательный подход, доказательные практики и т.п., сами термины остаются чем-то вроде «пустых знаков», за содержательное наполнение которых идет идеологическая борьба. Авторы выделяют несколько дискуссионных тем, связанных с доказательными исследованиями и доказательным процессом практической работы: принцип иерархии versus принцип плюрализма в понимании доказательств и методологий; необходимость включения в доказательства теоретических представлений и объяснительных механизмов работы практики; соотношение доказательств, полученных во внешних систематических исследованиях, и экспертизы специалиста-практика; проблема усвоения и распространения научного знания versus проблема координации и сотрудничества науки и практики. Авторы полагают, что хотя исторически доказательный подход был связан с обращением к науке преимущественно как к институту предписаний, в его современных версиях отношения между наукой и практикой гораздо более сложные.

Ключевые слова: доказательное образование, практика, основанная на доказательствах, практика, подкрепленная доказательствами, доказательные исследования, теории доказательств, доказательный процесс, использование исследований.

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью».

Для цитаты: Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 162–176. DOI:10.17759/psyedu.202113-410

Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions

Natalia P. Busygina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Tatiana G. Podushkina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Victor V. Stanilevsky

American University, Washington, USA
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

The article analyzes the current discussions on how to define evidence and implement evidence-based practice in education. Despite their frequent use, the terms “evidence-based practice”, “evidence-based education” etc. remain something like “empty signs” the meaning of which still needs to be defined. The authors highlight several discussion topics regarding research for evidence-based practice and evidence-based process: hierarchical versus pluralistic conception of evidence; theoretical reasoning as evidence; top-down evidence-based practice versus bottom-up evidence-informed practitioner judgment; conception of research use as linear process of uptake or dissemination versus as bidirectional process by which research and practice mutually inform each other. It is presumed that although historically evidence-based approach was associated with an appeal to science primarily as an institution of prescription, in its actual versions the relationship between science and practice is much more complex.

Keywords: evidence-based education, evidence-based practice, evidence-informed practice, research for evidence-based practice, conception of evidence, evidence-based process, research use.

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

Funding. The reported study was funded by the Ministry of Education of Russia, project No. 073-00041-21-03 dated 06.11.2021 «Development of methodological foundations for the formation of a unified national approach to the definition of evidence-based practices in social sphere and education».

For citation: Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 162–176. DOI:10.17759/psyedu.2021130410 (In Russ.).

Введение

Движение в сторону доказательного подхода в области образования началось более 20 лет назад [11]. Его основой и главным ориентиром стала доказательная медицина, откуда и было заимствовано понятие доказательной практики (evidence-based practice), понимаемой как процесс принятия решений о медицинской помощи на основе имеющихся научных доказательств ее эффективности, клинической экспертизы специалиста и ценностей и предпочтений пациента с учетом факторов социального, культурного, организационного и пр. контекстов [1]¹.

Многими авторами сам переход к доказательным практикам описывается как несомненный прогресс [21; 23; 24; 25; 26]. Доказательный подход и в клинических, и в социальных областях ассоциируется с инновациями. Авторы отмечают, насколько значительным событием является его внедрение в образование: применение практик, основанных на доказательствах, привлекает в сферу образования специалистов, инвесторов, предпринимателей, а также обеспечивает значительный рост ее государственного финансирования; ориентация на использование и тиражирование лучших практик повышает эффективность системы образования; преподаватели имеют возможность сопоставлять данные исследований с собственным опытом и выбирать для своей практики наиболее работающие подходы и пр. [24; 25; 26]. В целом ориентация на доказательный подход представляется не только как лучший, но и как единственно правильный выбор, позволяющий специалистам в области образования идти в ногу со временем.

Проблема, однако, в том, что четко понять, что же это такое – доказательный подход, довольно трудно. Согласно большинству авторов, он предполагает тесное сотрудничество науки и практики, и его спецификой является необходимость обращаться к данным научных исследований, к эмпирическим доказательствам эффективности программы или практики для принятия решений об их применении или распространении. Однако обращение к науке – это лишь самый общий принцип, который может применяться по-разному. Например, эмпирические данные какого типа, уровня, величины эффекта и т.п. можно считать доказательствами эффективности образовательной программы или практики? Необходимо ли требовать теоретические обоснования наблюдаемых эффектов, понимание их каузальных механизмов или доказательность может ограничиваться лишь констатацией причинной связи между переменными? Что делать в случае, если данные опыта противоречат статистическим

¹ Аналогичное определение психологической доказательной практики дает Американская психологическая ассоциация: интеграция лучших доступных исследований и клинической экспертизы в контексте особенностей пациента, его культуры и предпочтений [5, с. 271].

исследованиям, и финансировать ли практику, показывающую в исследованиях противоречивые результаты? Масса вопросов возникает и в связи с самим процессом принятия решений в конкретных практических контекстах. Например, как должен специалист-практик работать с данными исследований, чтобы можно было считать, что он действительно практикует доказательный подход: как искать нужные исследования среди множества исследований, на каких именно публикациях фокусировать внимание и как соотносить результаты исследований с собственным опытом и опытом коллег, учитывая, что ни одно исследование не дает однозначного ответа на практические вопросы, к тому же ситуация, в которой приходится принимать решения специалисту-практику, всегда включает в себя множество переменных, одни из которых фигурируют в одних исследованиях, другие – в других? На наш взгляд, несмотря на, казалось бы, достигнутый консенсус о необходимости ориентироваться на доказательный подход в образовании, социальной сфере, менеджменте и пр., сама ссылка на него ни о чем не говорит, более того, можно сказать, что «доказательный подход» по сей день остается чем-то вроде «пустого знака», за значение которого идет своего рода идеологическая борьба.

Цель данной статьи – анализ актуальных дискуссий вокруг доказательного подхода в образовании, систематизация их основных тем. Мы полагаем, что содержательное наполнение терминов (доказательный подход, доказательные практики) – продолжающийся процесс, в котором можно наблюдать столкновение разных позиций. Как показывает наш анализ, дискуссии концентрируются, во-первых, вокруг ключевых вопросов доказательных исследований (research for evidence-based practice) и, во-вторых, вокруг проблемных моментов самого доказательного процесса принятия решений в практических сеттингах (evidence-based process).

Доказательные исследования

Иерархия методологий по «силе научности» или плюралистический взгляд на эмпирические свидетельства и методы?

В большинстве руководств по доказательному подходу принята иерархия доказательств (evidence) и методологий, с помощью которых они были получены. Рандомизированные контролируемые исследования (РКИ) и систематические обзоры занимают верхние строчки рейтинга по «силе научности», далее следуют квазиэкспериментальные исследования без процедур рандомизации, а нижние строчки занимают качественные исследования, наблюдения, анализ случаев и т.п. [28; 29]. Любопытно, что первоначально в отчете о доказательных практиках Целевой группы Американской психологической ассоциации было представлено плюралистическое понимание доказательств, однако позже ассоциация изменила концепцию и стала поддерживать принцип иерархии доказательств и методологий. Размышляя над тем, что произошло применительно к практикам психологического консультирования и психотерапии, но что, по нашему мнению, вполне приложимо и к образовательным практикам, Н. Ловас (N. Lovasz) и Дж. Клегг (J. Clegg) отмечают, что концепция доказательства формировалась под влиянием социальных и политических факторов и не может рассматриваться в отрыве от них [19].

Ряд авторов возвращается к обсуждению возможностей и ограничений исследовательских методологий и говорит о значении различных дизайнов для доказательных исследований, не ориентируясь на принцип иерархии [20; 31; 32]. На наш взгляд, смысл дискуссии не

ограничивается лишь вопросами методологического характера. От того, как понимаются обоснования и доказательства, во многом зависит конфигурация самих практик. Б. Латур в работах, посвященных «техно-науке» как одной из главных характеристик современного общества, показывает, что успехи науки, те великие достижения, которые происходят в мире, когда в нем начинают применяться научные технологии, возможны лишь при условии трансформации самого мира, организации его по образу и подобию научной лаборатории [3; 4]. Согласно Б. Латуру, успех подхода Пастера во Франции был возможен лишь при условии «пастеризации Франции»². Иными словами, дело не в том, что применение научного метода ведет к потрясающим успехам в разных областях жизни (или, как пишет один из ярких и последовательных сторонников доказательного подхода в образовании Р. Славин (R. Slavin) [23], экстраординарные сдвиги в медицине, сельском хозяйстве и других областях есть результат принятия специалистами-практиками научных данных в качестве главного основания для своей практики), а в том, что сами практики перестраиваются в соответствии с «лабораторными предписаниями». Следуя за Б. Латуром, Г. Биеста (G. Biesta) [8] пишет, что научные знания и методы инкорпорируются, включаются в состав практик, трансформируют саму жизнь, формируя новые сети из людей, вещей, денег, организаций, карьер, интересов и т.п., и только при этом условии они становятся применимы – могут восприниматься в качестве основания для практики. Поддержка принципа иерархии научных методологий, как и принятие плюралистического взгляда на них будут способствовать формированию разных научно-практических комплексов, разных сетей «человеческих и не-человеческих агентов» (термин Б. Латура), разных систем взаимосвязей между ними, соответственно, задавая различные конфигурации практик. Мы не хотели бы здесь останавливаться на тех социальных и политических процессах, которые привели к установлению доминанции принципа иерархии доказательств и методологий, поскольку это потребовало бы специального анализа. Но хотим еще раз подчеркнуть, что ориентация на этот принцип влечет за собой и подкрепляет «РКИ-зацию» практической сферы, т.е. ее организацию в соответствии с правилами построения экспериментов. И еще раз подчеркнем также, что несмотря на установившуюся доминанцию принципа иерархии методологий, голоса в пользу плюрализма продолжают звучать, причем в своей аргументации его сторонники часто апеллируют к особенностям самих практик, сопротивляющихся форматированию их в соответствии с особенностями «строгих» исследований (алгоритмизации, формализации и т.п.).

В литературе достаточно подробно освещаются эпистемологические проблемы рандомизированных контролируемых исследований [17; 33]. Например, в исследованиях эффектов практик необходимо ясно определить само ядро вмешательства, те переменные, благодаря которым практика и может «работать». В случае социальных, в том числе образовательных, практик зачастую крайне трудно понять, когда мы имеем дело с факторами

² Англоязычная версия работы Б. Латура так и называется – «Пастеризация Франции» [18]. Переводчик книги Б. Латура на русский язык А.В. Дьяков так комментирует его взгляд на науку: «Присмотревшись чуть внимательнее, мы обнаруживаем, что эти «открытия» и изобретения (а это, в сущности, одно и то же) действуют повсеместно именно потому, что повсеместно распространяются сети, забрасываемые из лаборатории... Таким образом, лаборатория оказывается не местом открытия, а орудием насильственного насаждения определенного порядка» [2, с. 18]. Заметим, однако, что Б. Латур отнюдь не снижает значимости науки, но переосмысливает механизм ее действенности.

контекста, в котором осуществляется практика, а когда те, кто ее осуществляют, делают это недостаточно качественно, не контролируют ситуацию. Одна и та же обучающая практика может принимать различные формы от класса к классу или от учителя к учителю. Таким образом, есть множество факторов, которые могут быть источником не случайных ошибок. Рандомизация не позволяет полностью справиться с эффектом фоновых различий, и, более того, попытки контролировать его могут приводить к снижению внешней валидности исследования (известная «дилемма экспериментатора»). Ключевая слабость рандомизированных экспериментов, которая подчеркивается даже в клинических исследованиях, – нерепрезентативные выборки, если же попытки набрать репрезентативную выборку все же предпринимаются, ее репрезентативность все равно остается под вопросом в связи с невозможностью учесть все факторы, по которым должна быть проанализирована популяция. Вдобавок ко всему сказанному, в отличие от клинических исследований в области образования практически невозможен ни слепой метод, ни двойной слепой метод: крайне трудно вообразить себе ситуацию, когда участие в образовательной практике для кого-либо (как для самих участников, так и для наблюдателя) останется скрытым.

Мы отнюдь не хотим сказать, что рандомизированные контролируемые исследования – бесполезная или слабая затея. Безусловно, им принадлежит очень важная роль в исследовании причинно-следственных отношений между воздействием и его эффектами. И мы отдаем себе отчет в том, что эпистемологических проблем у других методологических дизайнов и методов, по крайней мере, не меньше. Как подчеркивает М. Хаммерсли (M. Hammersley) [17], нет «королевской дороги» к надежным научным доказательствам и, более того, любые полученные в исследованиях доказательства принципиально фаллибельны: результаты могут быть ошибочны, как бы тщательно ни проводилось исследование. Принцип иерархии методологий создает иллюзию, что благодаря методу можно получить надежные доказательства эффективности практики. Однако любые опубликованные результаты требуют «читателя» – взгляда тех, кто способен критически отнестись к этим результатам и принять решение об их использовании для осуществления той или иной практики. В конечном счете то, что будет считаться «хорошими доказательствами», зависит от специфики вопроса, задаваемого специалистом-практиком [9]. В целом можно сказать, что плюралистический, неиерархический взгляд на доказательства и методологии вполне соответствует и общим принципам научности, и принципу практической эффективности, определяющим доказательный подход. Однако, как мы подчеркнули выше, он ведет к формированию другого научно-практического комплекса, на наш взгляд, более согласующегося с разнообразием жизненного мира и принципами демократического общества.

Является ли теоретизация доказательством?

Как правило, в доказательном подходе под доказательствами понимаются результаты эмпирических исследований, показывающие, что практика эффективна. Согласно точке зрения, получившей доминанцию, наибольшей силой обладают результаты рандомизированных контролируемых исследований и их метаанализ, однако многие авторы придерживаются более плюралистического взгляда и предлагают модели, объединяющие разные типы эмпирических доказательств, полученные в исследованиях различного дизайна, не ранжируя их по силе значимости, а соотнося их с разными практическими задачами. Например, Р. Апшур (R. Upshur) с соавторами [31] разработали «инклюзивную модель»

доказательств в клинических практиках, в которой данные, традиционно считающиеся «слабыми» (анализ случаев, качественные исследования на малых выборках), оказываются наиболее важными для понимания смыслов практики ее участниками, их установок, систем верований и «эпистемологических рамок», характерных как для врача, клинического психолога, так и для пациента.

Как, однако, относиться к теоретическому и концептуальному знанию в качестве возможной опоры для обоснования практики? При чтении руководств по доказательному подходу может сложиться впечатление, что теоретическим представлениям о причинных механизмах «работы» практики не придается достаточного внимания. Например, авторы, занимающиеся клиническими практиками [27; 30], размещают представления о патогенезе расстройств в самом низу иерархии доказательств, наряду с клиническими наблюдениями. А сторонник доказательного подхода в образовании Р. Славин (R. Slavin) [23; 26] связывает научность именно с эмпирическим методом, по-видимому, воспринимая теории как не более чем спекуляции.

Однако в литературе можно встретить и другой взгляд. Т. Уард (T. Ward) с соавторами [32] высказывают критику в адрес чрезмерного акцентирования эмпирической стороны обоснования практик, следствием которого является недостаток теоретического и концептуального анализа. Для специалистов-практиков огромное значение имеет не только факт, что практика работает, но и почему и как она работает. Акцент на хорошем качестве данных о результативности практики имеет смысл только в случае выбора типа вмешательства, но мало что дает, когда необходимо понять и оценить психологические проблемы и на этой основе, например, разработать план консультативной работы. Каков причинный механизм изменения и как можно объяснить наблюдаемые эффекты – на наш взгляд, ответ на подобные вопросы является важнейшим шагом в решении задачи полноценного обоснования практики. Такие вопросы относятся к теоретическим, а потому требуют перехода к оперированию объектами более высокого уровня абстракции, чем собственно эмпирические данные.

Мы полагаем, что отношение к теоретическому знанию в контексте доказательного подхода будет зависеть от того, как понимать доказательство (evidence). Обычно его употребляют в значении эмпирического факта или свидетельства. Однако его можно понимать и более широко. Например, Р. Апшур (R. Upshur) с соавторами определяют доказательства как «наблюдение, факт или организованную совокупность, предлагаемую для поддержки или обоснования выводов и убеждений... доказательства предлагаются в процессе обдумывания, обычно для того, чтобы обосновать некоторые утверждения» [31, с. 92]. Р. Анджум (R. Anjum) с соавторами говорят о доказательствах в широком смысле, объединяя под ними концептуальный анализ и теоретическое обоснование [6]. Т. Уард (T. Ward) и соавторы предлагают употреблять термин «доказательство» в значении «информации» или «релевантных соображений» (relevant consideration) и показывают, что именно такое понимание доказательств дает специалисту-практику гораздо больше инструментов научного опосредования собственных решений и действий [32]. Мы могли бы добавить, что включение теоретических положений в концепцию доказательств и расширяет арсенал возможных аргументов, касающихся процесса и результатов «работы» практики, и делает эти аргументы более осмысленными в научном плане.

Доказательный процесс

Практика, основанная на доказательствах (evidence-based), или практика, подкрепленная доказательствами (evidence-informed)?

Доказательный подход – это не только проведение исследований, на результатах которых должны основываться решения о применении и распространении тех или иных практик, но и определенный процесс практической работы, главным компонентом которого является обращение специалиста-практика к данным научных исследований.

В образовании доказательная практика определяется как продуктивное использование научных доказательств эффективности программ и практик в процессе образовательной деятельности. Результаты научных исследований рассматриваются как главный ресурс и направляющий ориентир для принятия профессиональных решений в области образования [12].

Как свидетельствуют исследования [12; 13; 22], учителя и преподаватели вузов, а также школьная и вузовская администрация в целом положительно относятся к доказательному подходу, готовы обращаться к научным публикациям для ответа на свои практические вопросы и периодически делают это. Вместе с тем в исследованиях подчеркивается, что у учителей порой недостает навыков, ресурсов или мотивации более основательно изучать научную литературу и использовать ее для обновления своей практики [10]. То же самое можно сказать и о руководителях школ, которые, несмотря на позитивное отношение к доказательным практикам, далеко не всегда мотивированы основывать свои решения на научных доказательствах.

Представленная в литературе дискуссия разворачивается вокруг того, как именно в практических сеттингах, в ходе осуществления обучающей деятельности и в сфере политики образования в целом использовать данные научных исследований. Понятно, что на практике приходится действовать и принимать решения в условиях высокой неопределенности и учитывать множество факторов, так что исследования не могут ответить на все вопросы специалиста-практика. Сторонники доказательного подхода подчеркивают, что наряду с научными данными важнейшую роль в принятии решений играет экспертиза специалистов, действующих в конкретных ситуациях на основе своего опыта и опыта коллег. Однако как сочетать обращение к исследованиям и практический опыт, чему отдавать приоритет – на эти вопросы можно отвечать по-разному. Весьма распространенным является подход «сверху вниз» (top-down), когда специалистам-практикам предписываются правила организации их деятельности в соответствии с полученными в исследованиях данными, например, спускаются сверху «лучшие практики», которые им необходимо применять в своей работе, придерживаясь строгих правил регламентации, написания планов и отчетов, соблюдения процедур, измерения эффектов и т.п. «Требование, чтобы практика была основана на доказательствах (evidence-based), – пишет М. Хаммерсли (M. Hammersley), – оказалось влиятельным, по крайней мере отчасти, потому, что оно четко вписывается в программу менеджериализма, ставшую в последние годы столь влиятельной в образовании и других сферах» [17, с. 144].

Многие авторы подчеркивают, что при таком подходе выхолащивается смысл практической работы, и предлагают подход «снизу вверх» (bottom up), когда необходимость в обращении к данным научных исследований не спускается сверху, а возникает изнутри

самого практического опыта. Вместо практики, основанной на доказательствах (evidence-based), предлагается модель практики, подкрепленной или поддержанной доказательствами (evidence-informed). Судя по имеющейся литературе [10; 14; 16], в области образования именно эта позиция сейчас становится приоритетной.

Проблема принятия и распространения научного знания или проблема координации и сотрудничества науки и практики?

В большинстве источников трудности применения доказательного подхода в тех или иных практических областях представлены с точки зрения факторов, осложняющих обращение специалистов-практиков к научным данным. Например, трансфер знания из научной области в области практики ограничивают значительные разрывы между моментом времени, когда проводятся исследования, и моментом времени, когда их результаты доводятся до практиков, а также сложности, связанные с организацией обучения преподавателей новым методам и практикам работы. В исследовании, проведенном Дж. Беллами (J. Bellamy) с коллегами в 2006 году [7], было выделено четыре основных препятствия внедрения доказательных практик, которые остаются актуальными по сей день: 1) недостаток знаний специалистов о практиках, показавших эффективность в научных исследованиях; 2) несовпадения, когда специалисты-практики считают, что научные исследования им мало помогают, поскольку предлагаемые в них «рецепты» не подходят для применения в той разнообразной аудитории, с которой они работают; 3) подозрительность специалистов-практиков, полагающих, что доказательный подход призван в первую очередь сократить стоимость обучения или продвинуть «политически верный» образовательный подход вместо того, чтобы отвечать интересам учащихся; 4) недостаток ресурсов, и прежде всего времени, навыков и опыта в обращении с новой научной информацией.

Р. Славин (R. Slavin) [24] приводит три условия, позволяющие продуктивно внедрять доказательный подход в образовании. Во-первых, должен существовать широкий спектр научно обоснованных программ на всех уровнях и во всех разделах образования; эти программы должны быть адаптированы к использованию во всех странах и регионах. Небольшое количество существующих доказанных программ не сможет способствовать реформе. Во-вторых, полученные в ходе независимых исследований, внушающие доверие, понятные и практически применимые научные данные должны быть доступны для преподавателей, администрации и чиновников. В-третьих, государственные органы должны финансировать и поддерживать развитие доказательных практик в образовании.

В последние годы, однако, появились работы, в которых сама проблема ставится несколько иначе. Дело не только в том, как способствовать усвоению и распространению данных научных исследований среди практиков, но главным образом в том, как организовать процесс взаимного продуктивного сотрудничества научного сообщества с сообществами специалистов из практических сфер. Разрыв между наукой и практикой переосмысливается как сложная проблема, затрагивающая и использование, и производство научного знания. В качестве примера можно привести работу Э. Фарли-Риппл (E. Farley-Ripple) с соавторами [15], где предлагается концептуальная модель, в рамках которой использование исследований в школах предстает не просто как проблема принятия и распространения научного знания, но как многомерная проблема, требующая более глубокого понимания взаимоотношений между исследованиями, практикой и их координации. Мы полагаем, что

именно решение задачи координации исследовательской и практической работы в различных условиях организации образования (в конкретных странах, регионах, профессиональных областях и др.), разработка моделей такой координации и их претворение в жизнь – зона ближайшего развития доказательного подхода в образовании.

Заключение

В статье мы кратко представили основные линии дискуссий о том, как понимать доказательный подход в образовании. На наш взгляд, дискуссии разворачиваются, во-первых, вокруг понимания того, что именно можно считать доказательствами (evidence). Несмотря на доминирующий принцип иерархии доказательств и методологий, в настоящее время высказываются веские аргументы в пользу плюралистического взгляда и разрабатываются модели, в которых доказательства выстроены в соответствии с решаемыми с их помощью практическими задачами.

Во-вторых, дискуссии касаются того, каким должен быть доказательный процесс реализации практики. По-видимому, в области образования подход, предписывающий правила организации практики, исходя из данных внешних систематических исследований (модель практики, основанной на доказательствах, evidence-based practice), уступает приоритет подходу, нацеливающему на интеграцию различных доказательств – как полученных во внешних исследованиях, так и приобретенных в результате опыта (модель практики, подкрепленной доказательствами, evidence-informed practice).

Важные сдвиги прослеживаются в осмыслении трудностей внедрения доказательного подхода в образовательные организации. Проблема присвоения и распространения научного знания среди специалистов-практиков переформулируется в более комплексную проблему сохраняющегося разрыва между наукой и практикой, для разрешения которой необходимо искать новые формы сотрудничества между академическим сообществом и сообществами специалистов-практиков.

Мы полагаем, что хотя исторически доказательный подход был связан с обращением к науке как к «орудию насильственного насаждения определенного порядка», сегодня все большее значение приобретают «мягкие» концепции доказательной практики, которые основаны на неиерархической модели доказательств, интегрирующей как эмпирические данные разного типа, так и теоретические объяснения, и в которых важнейшая роль отводится экспертизе специалиста-практика, обращающегося в своей работе и к результатам внешних исследований, и к доказательствам, получаемым внутри практического опыта.

Литература

1. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
2. Дьяков А.В. Предисловие переводчика // Латур Б. Пастер: Война и мир микробов. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. С. 7–24.
3. Латур Б. Наука в действии: Следуя за учеными и инженерами внутри общества. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с.
4. Латур Б. Пастер: Война и мир микробов. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. 316 с.
5. American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

- Evidence-Based Practice in psychology // *American Psychologist*. 2006. Vol. 61. P. 271–285. DOI:10.1037/003-066X.61.4.271
6. *Anjum R.L., Kerry R., Mumford S.D.* Evidence Based on What? // *Journal of Evaluation in Clinical Practice*. 2015. Vol. 21. P. 11–12. DOI:10.1111/jep.12493
 7. *Bellamy J.L., Bledsoe S.E., Traube D.E.* The Current State of Evidence-Based Practice in Social Work: A Review of the Literature and Qualitative Analysis of Expert Interviews // *Journal of Evidence-Based Social Work*. 2006. Vol. 3. № 1. P. 23–48. DOI:10.1300/J394v03n01_02
 8. *Biesta G.J.J.* Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education // *Studies in Philosophy and Education*. 2010. Vol. 29. P. 491–503. DOI:10.1007/s11217-010-9191-x
 9. *Bluhm R., Borgerson K.* Evidence-Based Medicine // F. Gifford (Ed.). *Philosophy of Medicine*. New York, NY: Elsevier, 2010. P. 203–237.
 10. *Brown C., Zhang D.* Is Engaging in Evidence-Informed Practice in Education Rational? What Accounts for Discrepancies in Teachers’ Attitudes Towards Evidence Use and Actual Instances of Evidence Use in Schools? // *British Educational Research Journal*. 2016. Vol. 42(5). P. 780–801. DOI:10.1002/berj.3239
 11. *Davies P.* What Is Evidence-Based Education? // *British Journal of Educational Studies*. 1999. Vol. 47. № 2. P. 108–121. DOI:10.1111/1467-8527.00106
 12. *Diery A., Knogler M., Seidel T.* Supporting Evidence-Based Practice Through Teacher Education: A Profile Analysis of Teacher Educators’ Perceived Challenges and Possible Solutions // *International Journal of Educational Research Open*. 2021. Vol. 2. No. 2. DOI:10.1016/j.ijedro.2021.100056
 13. *Diery A., Vogel F., Knogler M., Seidel T.* Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators’ Attitudes, Challenges, and Uses // *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5:62. DOI:10.3389/feduc.2020.00062
 14. *Earl L.* Reflections on the Challenges of Leading Research and Evidence in Schools // C. Brown (Ed.) *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015. P. 146–152.
 15. *Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K.* Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework // *Educational Researcher*. 2018. Vol. 47(4). P. 235–245. DOI:10.3102/0013189X18761042
 16. *Greany T.* How Can Evidence Inform Teaching and Decision Making Across 21,000 Autonomous Schools? Learning from the Journey in England // C. Brown (Ed.) *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015. P. 11–28.
 17. *Hammersley M.* What Is Evidence for Evidence-Based Practice? // Otto H.-U., Polutta A., Ziegler H. (Eds). *Evidence-Based Practice – Modernising the Knowledge Base of Social Work*. Opladen: Budrich, 2009. P. 139–150.
 18. *Latour B.* *The Pasterization of France*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988. 292 p.
 19. *Lovasz N., Clegg J.W.* The Social Production of Evidence in Psychology: A Case Study of the APA Task Force on Evidence-Based Practice // K.C. O’Doherty, L.M. Osbeck, E. Schraube, J. Yen (Eds.). *Psychological Studies of Science & Technology*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2019. P. 213–235.
 20. *Parkhurst J.O., Abeyasinghe S.* What Constitutes “Good” Evidence for Public Health and Social Policy-Making? From Hierarchies to Appropriateness // *Social Epistemology*. 2016. Vol. 30(5–6).

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

P. 665–679. DOI:10.1080/02691728.2016.1172365

21. *Pellegrini M., Vivanet G.* Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe // *ECNU Review of Education*. 2020. P. 1–20. DOI:10.1177/2096531120924670

22. *Reddy L.A., Forman S.G., Stoiber K.C., González J.E.* A National Investigation of School Psychology Trainer's Attitudes and Beliefs About Evidence-Based Practice // *Psychology in the Schools*. 2017. Vol. 54(3). P. 261–278. DOI:10.1002/pits.21999

23. *Slavin R.E.* Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research // *Educational Researcher*. 2002. Vol. 31(7). P. 15–21. DOI:10.3102/0013189X031007015

24. *Slavin R.E.* Evidence-Based Reform in Education // *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*. 2017. Vol. 54. P. 178–184. DOI:10.1080/10824669.2017.1334560

25. *Slavin R.E.* How Evidence-Based Reform Will Transform Research and Practice in Education // *Educational Psychologist*. 2020. Vol. 55(1). P. 21–31. DOI:10.1080/00461520.2019.1611432

26. *Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T.* How Evidence-Based Reform Could Advance Education // *ECNU Review of Education*. 2021. P. 1–18. DOI:10.1177/2096531120976060

27. *Solomon M.* Making Medical Knowledge. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015. 278 p.

28. *Stengenga J.* Down with the Hierarchies // *Topoi*. 2014. Vol. 33. P. 313–322. DOI:10.1007/s11245-013-9189-4

29. *Thyer B.* What Is Evidence-Based Practice // A.R. Roberts, Yeager K.R. (Eds.). *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. Oxford University Press, 2006. P. 35–46.

30. *Tonelli M.R., Williamson J.* Mechanisms in Clinical Practice: Use and Justification // *Medicine, Health Care and Philosophy*. 2020. Vol. 23. P. 115–124. DOI:10.1007/s11019-019-09915-5

31. *Upshur R.E.G., Van Den Kerkhof E.G., Goel V.* Meaning and Measurement: An Inclusive Model of Evidence in Health Care // *Journal of Evaluation in Clinical Practice*. 2001. Vol. 7(2). P. 91–96. DOI:10.1046/j.1365-2753.2001.00279.x

32. *Ward T., Haig B.D., McDonald M.* Translating Science into Practice in Clinical Psychology: A Reformulation of the Evidence-Based Practice Inquiry Model // *Theory & Psychology*. Article first published online: November 30, 2021. DOI:10.1177/09593543211059816

33. *Worrall J.* What Evidence in Evidence-Based Medicine? // *Philosophy of Science*. 2002. Vol. 69. No. S3. P. S316–S330.

References

1. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Dokazatelnyi podkhod v sotsial'noi sfere: osnovnye ponyatiya i printsipy, istoriya, perspektivy [Evidence-Based Approach in the Social Area: Basic Concepts and Guidelines, History, Prospects]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101 (In Russ.).

2. Diakov A.V. Predislovie perevodchika [Translator's Foreword]. In Latour B. Paster: Voina i mir mikrobov [Pasteur: War and Peace of Microbes]. Saint Petersburg: Publ. Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2015, pp. 7–24. (In Russ.).

3. Latour B. Nauka v deistvii: Sleduya za uchenymi i inzhenerami vntri obschestva [Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society]. Saint Petersburg: Publ. Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2013. 414 p. (In Russ.).

4. Latour B. Paster: Voina i mir mikrobov [Pasteur: War and Peace of Microbes]. Saint Petersburg: Publ. Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2015. 316 p. (In Russ.).

5. American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

- Evidence-Based Practice in psychology. *American Psychologist*, 2006. Vol. 61, pp. 271–285. DOI:10.1037/003-066X.61.4.271
6. Anjum R.L., Kerry R., Mumford S.D. Evidence Based on What? *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2015. Vol. 21, pp. 11–12. DOI:10.1111/jep.12493
 7. Bellamy J.L., Bledsoe S.E., Traube D.E. The Current State of Evidence-Based Practice in Social Work: A Review of the Literature and Qualitative Analysis of Expert Interviews. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2006. Vol. 3, no. 1, pp. 23–48. DOI:10.1300/J394v03n01_02
 8. Biesta G.J.J. Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 2010. Vol. 29, pp. 491–503. DOI:10.1007/s11217-010-9191-x
 9. Bluhm R., Borgerson K. Evidence-Based Medicine In F. Gifford (Ed.). *Philosophy of Medicine*. New York, NY: Elsevier, 2010, pp. 203–237.
 10. Brown C., Zhang D. Is Engaging in Evidence-Informed Practice in Education Rational? What Accounts for Discrepancies in Teachers’ Attitudes Towards Evidence Use and Actual Instances of Evidence Use in Schools? *British Educational Research Journal*, 2016. Vol. 42(5), pp. 780–801. DOI:10.1002/berj.3239
 11. Davies P. What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, 1999. Vol. 47, no. 2, pp. 108–121. DOI:10.1111/1467-8527.00106
 12. Diery A., Knogler M., Seidel T. Supporting Evidence-Based Practice Through Teacher Education: A Profile Analysis of Teacher Educators’ Perceived Challenges and Possible Solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2021. Vol. 2, no. 2. DOI:10.1016/j.ijedro.2021.100056
 13. Diery A., Vogel F., Knogler M., Seidel T. Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators’ Attitudes, Challenges, and Uses. *Frontiers in Education*, 2020. Vol. 5:62. DOI:10.3389/educ.2020.00062
 14. Earl L. Reflections on the Challenges of Leading Research and Evidence in Schools. In Brown C. (ed.), *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015, pp. 146–152.
 15. Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K. Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 2018. Vol. 47(4), pp. 235–245. DOI:10.3102/0013189X18761042
 16. Greany T. How Can Evidence Inform Teaching and Decision Making Across 21,000 Autonomous Schools? Learning from the Journey in England. In Brown C. (ed.), *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*. London: IOE Press, 2015, pp. 11–28.
 17. Hammersley M. What Is Evidence for Evidence-Based Practice? In Otto H.-U. (eds.). *Evidence-Based Practice – Modernising the Knowledge Base of Social Work*. Opladen: Budrich, 2009, pp. 139–150.
 18. Latour B. *The Pasterization of France*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988. 292 p.
 19. Lovasz N., Clegg J.W. The Social Production of Evidence in Psychology: A Case Study of the APA Task Force on Evidence-Based Practice. In O’Doherty K.C. (eds.). *Psychological Studies of Science & Technology*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2019, pp. 213–235.
 20. Parkhurst J.O., Abeysinghe S. What Constitutes “Good” Evidence for Public Health and Social Policy-Making? From Hierarchies to Appropriateness. *Social Epistemology*, 2016. Vol. 30(5–6), pp.

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

665–679. DOI:10.1080/02691728.2016.1172365

21. Pellegrini M., Vivanet G. Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 2020, pp. 1–20. DOI:10.1177/2096531120924670

22. Reddy L.A., Forman S.G., Stoiber K.C., González J.E. A National Investigation of School Psychology Trainer's Attitudes and Beliefs About Evidence-Based Practice. *Psychology in the Schools*, 2017. Vol. 54(3), pp. 261–278. DOI:10.1002/pits.21999

23. Slavin R.E. Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 2002. Vol. 31(7), pp. 15–21. DOI:10.3102/0013189X031007015

24. Slavin R.E. Evidence-Based Reform in Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 2017. Vol. 54, pp. 178–184. DOI:10.1080/10824669.2017.1334560

25. Slavin R.E. How Evidence-Based Reform Will Transform Research and Practice in Education. *Educational Psychologist*, 2020. Vol. 55(1), pp. 21–31. DOI:10.1080/00461520.2019.1611432

26. Slavin R.E., Cheung A.C., Zhuang T. How Evidence-Based Reform Could Advance Education. *ECNU Review of Education*, 2021, pp. 1–18. DOI:10.1177/2096531120976060

27. Solomon M. Making Medical Knowledge. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015. 278 p.

28. Stengenga J. Down with the Hierarchies. *Topoi*, 2014. Vol. 33, pp. 313–322. DOI:10.1007/s11245-013-9189-4

29. Thyer B. What Is Evidence-Based Practice. In Roberts A.R. (eds.). *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. Oxford University Press, 2006, pp. 35–46.

30. Tonelli M.R., Williamson J. Mechanisms in Clinical Practice: Use and Justification. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 2020. Vol. 23, pp. 115–124. DOI:10.1007/s11019-019-09915-5

31. Upshur R.E.G., Van Den Kerkhof E.G., Goel V. Meaning and Measurement: An Inclusive Model of Evidence in Health Care. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2001. Vol. 7(2), pp. 91–96. DOI:10.1046/j.1365-2753.2001.00279.x

32. Ward T., Haig B.D., McDonald M. Translating Science into Practice in Clinical Psychology: A Reformulation of the Evidence-Based Practice Inquiry Model. *Theory & Psychology*. Article first published online: November 30, 2021. DOI:10.1177/09593543211059816

33. Worrall J. What Evidence in Evidence-Based Medicine? *Philosophy of Science*, 2002. Vol. 69, no. S3, pp. S316–S330.

Информация об авторах

Бусыгина Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Подушкина Татьяна Геннадиевна, психолог, руководитель сектора «Центр доказательного социального проектирования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Станилевский Виктор Валерьевич, магистр международных отношений, Американский университет (American University), г. Вашингтон, США, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В.
Доказательный подход в образовании: критический
анализ актуальных дискуссий
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 162–176.

Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V.
Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current
Discussions
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 162–176.

Information about the authors

Natalia P. Busygina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Counselling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Tatiana G. Podushkina, Head of the Sector “Center for Evidence-Based Social Design”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Victor V. Stanilevsky, MS in International Affairs, American University, Washington, USA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

Получена 10.12.2021
Принята в печать 15.12.2021

Received 10.12.2021
Accepted 15.12.2021

Методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик

Гарифулина Э.Ш.

Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

Подушкина Т.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: podushkinatg@mgppu.ru

Омельченко А.С.

Благотворительный фонд «Дети наши» (БФ «Дети наши»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0028-4440>, e-mail: agerasimova22@yandex.ru

В статье предложен анализ специфики становления доказательного подхода в социальной сфере в нашей стране. Длительное отсутствие диалога между социальными науками и социальными практиками определяет большую часть методологических проблем, возникающих при сборе доказательной базы и описании социальной практики в доказательном ключе. Весь объем проблем разделяется авторами на два крупных блока: программный дизайн и доказательный дизайн, тесно связанные друг с другом. В статье рассматриваются методологические сложности с выделением комплекса необходимых и достаточных для изменения действий, описанием механизма, составляющего суть интервенции, а также сложности научно-теоретического обоснования практики и сложности, связанные с процессом сбора и анализа эмпирических данных относительно влияния интервенции на благополучателей. В заключении делается вывод, что внедрение в социальную сферу доказательного подхода становится важным условием для объединения социальной науки и социальной практики.

Ключевые слова: доказательный подход, методологические проблемы, социальная наука, социальная практика, реестр доказательных практик, оценка проектов.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-03 от 11.06.2021 «Разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью».

Гарифулина Э.Ш., Подушкина Т.Г., Омельченко А.С.
Методологические проблемы доказательного
описания психологических и социальных практик.
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 177–188.

Garifulina E.Sh., Podushkina T.G., Omelchenko A.S.
Methodological Problems of Evidence-Based Description
of Psychological and Social Practices.
Psychological-Educational Studies, 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 177–188.

Для цитаты: Гарифулина Э.Ш., Подушкина Т.Г., Омельченко А.С. Методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 177–188. DOI:10.17759/psyedu.2021130411

Methodological Problems of Evidence-Based Description of Psychological and Social Practices

Elvira Sh. Garifulina

Elena & Gennady Timchenko Foundation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

Tatyana G. Podushkina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Alexandra S. Omelchenko

Charity found «Our children», Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0028-4440>, e-mail: agerasimova22@yandex.ru

The article offers an analysis of the specifics of the formation of the evidence-based approach in our country. Long-term lack of evidence-based social practices. The entire volume of problems is divided by the authors into two large blocks: a software interface connected to each other. The article examines methodological methods of complexity with the identification of a set of actions necessary and sufficient for changes, a description of the mechanism that constitutes the essence of the intervention, the scientific and theoretical justification of the practice and the complexity associated with the process of collecting and analyzing empirical data on intervention on safe ones. In conclusion, it is concluded that the introduction of an evidence-based approach into the social sphere is an important condition for social practice.

Keywords: evidence-based approach, methodological problems, social science, social practice, register of evidence-based practices, project evaluation.

Funding. The article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021 "Development of methodological bases for the formation of a unified national approach to the definition of social (including educational) practices with proven effectiveness".

For citation: Garifulina E.Sh., Podushkina T.G., Omelchenko A.S. Methodological Problems of Evidence-Based Description of Psychological and Social Practices. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 177–188. DOI:10.17759/psyedu.2021130411 (In Russ.).

Введение

Одной из важнейших новаций, повлиявшей на развитие психологических и социальных практик в последние три десятилетия, стало внедрение в социальную сферу доказательного подхода. Как отмечается в ряде публикаций [10; 19], формирование и развитие доказательного подхода можно оценивать как парадигмальный сдвиг в области понимания и оказания психологической и социальной помощи. Его главная характеристика – тесная взаимосвязь сотрудничающих друг с другом научно обоснованной практики и практико-ориентированной науки [20].

Доказательный подход (далее – ДП), основанный на применении исследовательских методов для обоснования эффективности социальных практик, открыл новую перспективу развития социальной политики в сфере детства [2]. Сегодня во многих развитых странах отбор и масштабирование программ и практик социальной и психологической помощи осуществляется с опорой на данные об их эффективности и безопасности, полученные в научных исследованиях [11; 12; 14].

Общий вектор развития психосоциальных практик в доказательном ключе наблюдается и в нашей стране. В этой статье мы рассмотрим методологические проблемы доказательного описания социальных практик в социокультурном и междисциплинарном контексте, влияющем на становление ДП в нашей стране.

Подходы к отбору лучших практик, сложившиеся в нашей стране, до сих пор не предполагают, что их разработчики должны представить убедительные свидетельства относительно результативности предлагаемых ими инициатив. С нашей точки зрения, такая ситуация сложилась не случайно: долгое время социальные науки и социальная практика в России существовали как две почти не пересекающиеся друг с другом области. Эти особенности сосуществования «академиков» и «практиков» находят отражение и в том, каким образом те и другие сейчас понимают, принимают и применяют идеи доказательного подхода.

Важным фактором, который также необходимо учитывать при рассмотрении перспектив применения инструментов доказательного обоснования в социальной сфере, является то, что доказательный подход обладает серьезным управленческим потенциалом как на микро, так и на макроуровне, обеспечивая качество социально-психологической помощи: ее результативность, безопасность, отсутствие негативных эффектов и т.п. В мировой практике ДП в социальной сфере развивался в тесной связи со становлением представлений о возможностях управления социальными изменениями и практикой социального проектирования. Сегодня ООН и его институты призывают обратить особое внимание на доказательное проектирование как механизм повышения эффективности программ, решающих самые болезненные социальные проблемы [18].

Под доказательным проектированием принято понимать: 1) соблюдение правил программного дизайна и стандартов его реализации и 2) планирование деятельности на основе анализа существующих доказательств ее эффективности для достижения позитивных социальных изменений [28]. Из определения видно, что понятие двусоставное и кроме практики, основанной на доказательствах (evidence-based practice), подразумевает также проектный подход к дизайну программ (program-planning frameworks) [15].

Социальное проектирование – сравнительно молодая для нашей страны область и знакомство отечественных специалистов с ее теоретическим и методическим аппаратом пока идет фрагментарно. За последнее десятилетие, осваивая методы социального проектирования, многие российские специалисты уже научились мыслить в логике постановки целей и достижения социальных результатов. Однако применение новой методологической рамки в процессе доказательного обоснования практик по-прежнему является ресурсоемкой задачей для профессионалов социальной сферы.

Отсутствие в течение длительного времени диалога между представителями академической науки, социально-психологической практики и государственного управления привело к наличию ряда социально, культурно и исторически обусловленных факторов, влияющих на становление доказательной парадигмы в нашей стране. В попытке выйти за рамки междисциплинарной дилеммы при внедрении ДП в социальной сфере и обеспечить общие методологические основы в понимании «доказательности» представителями межотраслевой экспертной группы в 2018 году был разработан первый вариант методологии доказательного обоснования социальных практик в нашей стране (Стандарт доказательности практик в сфере детства). По сути, данный документ очертил возможную область междисциплинарного сотрудничества науки, практики и управления, направленного на систематическое обоснование эффективности социально-психологической помощи путем обращения к научным теориям и данным исследований.

В качестве единицы доказательного анализа в Стандарте было предложено рассматривать «социальную практику», задавая тем самым профессиональную полемику относительно границ понятия «социальная практика»: что собой представляет социальная практика, к какой области знания/профессиональной отрасли она может относиться (социальная помощь, психологическое консультирование, психотерапия, здравоохранение, психологическая коррекция, реабилитация и пр.); есть ли ограничения при определении масштаба практики (например, можно ли к социальной практике отнести образовательную программу, социальную технологию, психологическую методику, подход или научную школу).

В качестве аналога понятия «социальная практика» отечественные авторы [6] используют комплексное определение «технология социальной работы», которое можно рассматривать и как теоретический конструкт, и как процесс деятельности, отражающие содержание различных направлений социальной работы.

Однако в основе «технологии социальной работы» заложен некий внутренний механизм, определяющий сущность влияния действий специалиста на процесс изменения ситуации клиента, который в международной практике принято определять как «интервенцию» (*interventio* – вмешательство). В социально-психологической работе понятие «интервенция» используется для обозначения широкого спектра видов и форм профессионального воздействия, приводящих к изменениям в жизненной ситуации человека в желаемом направлении. Понятие «интервенция» активно используется в социальной работе, психотерапии, в консультировании, образовании, медиации, социальном проектировании и целом ряде других профессиональных направлений.

Содержание понятия «социальная практика», предложенного в Стандарте, в большей степени соответствует понятию «интервенция», чем понятию «технология социальной

Гарифулина Э.Ш., Подушкина Т.Г., Омельченко А.С.
Методологические проблемы доказательного
описания психологических и социальных практик.
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 177–188.

Garifulina E.Sh., Podushkina T.G., Omelchenko A.S.
Methodological Problems of Evidence-Based Description
of Psychological and Social Practices.
Psychological-Educational Studies, 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 177–188.

работы», несколько сужающему возможные области применения доказательного знания в гуманитарной практике (где «технология» – лишь одна из форм существования практик, наряду с «политикой», «подходом», «программой», «проектом» и т.п.).

Методологическая проблема границ понятия «социальная практика» отчасти была разрешена путем ее конкретизации: в Стандарте социальную практику предлагается понимать как совокупность взаимосвязанных процедур и способов профессионального воздействия, направленных на достижение заранее запланированных позитивных изменений в жизни конкретных социальных групп или общества в целом. В качестве примеров «социальных практик» можно привести широко распространенные «школа приемных родителей», «профилактика отказов от новорожденных», «постинтернатное сопровождение», «сопровождение замещающих семей» и пр.

Стандарт также предложил специалистам социальной сферы рамку для систематизации информации о практике в доказательном ключе, структуру сбора эмпирических данных и требования, позволяющие оценивать уровень доказанности результатов практики. В данной статье мы рассмотрим ряд методологических проблем, возникающих при сборе доказательной базы и описании социальных практик в доказательном ключе, основываясь на результатах апробации Стандарта в российской практике.

Программный дизайн практики

Сначала рассмотрим представления о «программном дизайне» практики. Здесь мы впервые сталкиваемся с задачей «упаковки» социальной практики в соответствии с правилами управления деятельностью, которая выступает как первый вызов в зоне междисциплинарного пересечения двух областей (практики социально-психологической помощи и практики социального проектирования). Программный дизайн предписывает ряд общих требований к описанию социальной практики в соответствии с проектной логикой: четкое определение целевых групп (благополучателей), выделение фокуса социальной проблемы и описание ожидаемых результатов.

1. Определение целевых групп

Первой трудностью, возникающей при определении границ «практики», является четкое выделение социальных групп – участников и благополучателей практики. Прямые благополучатели – это социальные группы, которые получают или получают непосредственную «пользу» благодаря реализации практики (например, кризисные семьи или подростки в трудной жизненной ситуации). Тем не менее не всегда прямые благополучатели оказываются в центре реализации практики. В зависимости от фокуса проблемы целевой аудиторией могут становиться и те социальные группы, от которых зависит благополучие первых. Это означает, что практика может быть направлена на работу с социальным окружением, институциональной средой, даже общественным мнением или правовым пространством, оказывающими значимое влияние на жизненную ситуацию благополучателей практики.

При всей видимой простоте в большинстве случаев эта задача оказывается довольно сложной даже для опытных профессионалов. Специалистам, полностью погруженным в работу с социальной проблемой, понимающим весь сложный спектр взаимосвязей разноуровневых причин и следствий, иногда не удается ясно увидеть, какие же социальные

группы в данном конкретном случае можно считать целевыми. А именно – какие конкретно категории благополучателей и участников необходимо вовлечь в работу, чтобы проблема «могла» быть решена. Ключевым фактором при определении целевых групп практики является именно «необходимость» вовлечения конкретной социальной группы для решения поставленной проблемы.

2. Выделение социального ядра проблемы

При описании практики в проектной логике также крайне важно четко определить фокус социальной проблемы. В зависимости от масштаба и ресурсов организации практика может быть направлена как на решение локальных задач благополучателей (микроуровень), так и на решение задач более глобальных (мезо- и макроуровень) [6].

Для специалистов с психолого-педагогическим «бэкграундом» сложно бывает увидеть социальные аспекты проблемы и определиться с масштабом интервенции. Тем не менее именно социальный фокус проблемы делает практику значимой и актуальной с точки зрения ожиданий общества в целом. Можно сказать, что проблемы преимущественного психологического характера остаются в зоне личной ответственности человека за благополучие его семьи, родителей, ребенка. Система же социальной помощи начинает работать в зоне социального риска, когда некоторая социально-психологическая дисфункция определенной социальной группы становится «угрозой» для благополучного существования представителей этой группы или общества в целом. Именно симптоматика социального неблагополучия оказывается в зоне внимания специалистов и является основной причиной и поводом для «входа» в ситуацию клиента и оказания помощи.

Таким образом, социальная практика должна быть ориентирована на решение конкретной актуальной социальной/психосоциальной проблемы конкретных целевых групп, находящихся в зоне возможного или уже реализовавшегося социального риска. В общей картине целого спектра причин и следствий, приводящих к реализации рисков в жизненной ситуации социально уязвимых групп, важно выделить именно те аспекты социального неблагополучия, на которые может значимо повлиять работа специалистов, реализующих практику.

3. Определение социальных результатов практики

В постановке профессиональных задач практики от ясного понимания фокуса социальной проблемы, на решение которой направлена практика, мы переходим к описанию социально значимых изменений в ситуации целевых групп, достижение которых можно с высокой долей вероятности прогнозировать после работы специалистов (формулировке «социальных результатов»). Здесь мы опять можем столкнуться с неосознаваемым конфликтом между психологическим и социальным пониманием результатов работы у практиков с разным профессиональным «бэкграундом».

Одним из инструментов, пришедших из социального проектирования, является логическая модель практики (ЛМП) [9]. При разработке ЛМП предлагается различать несколько уровней результатов социальных практик: 1 – результаты отдельных действий и активностей (мероприятий), 2 – результаты реализации комплекса деятельности в целом (запланированные изменения в ситуации целевых групп в краткосрочной и среднесрочной перспективе) и 3 – результаты социального влияния практики (ее отсроченный социальный

эффект).

Разработка ЛМП помогает увидеть и зафиксировать последовательность, масштаб и содержание изменений в состоянии и ситуации целевых групп, чтобы иметь возможность отслеживать эти изменения и подобрать адекватные инструменты сбора данных, подтверждающих эти изменения на каждом этапе реализации практики.

Иерархия результатов определяет, по сути, содержание и масштабы дальнейших интервенций. Зачастую исполнители программ не имеют четкого представления о том, какие шаги необходимо предпринять, чтобы достичь конечного результата (цели программы). Отсутствие четкого понимания существенно снижает вероятность достижения самой цели, поэтому для описания деятельности необходимо иметь четкую структуру, каркас, на который собираются все необходимые элементы. Этим каркасом может и должна выступать ЛПМ.

Доказательный дизайн практики

«Доказательный дизайн» практики предполагает разработку алгоритмов на основе анализа данных о том, насколько те или иные действия специалистов способствуют достижению позитивных изменений в ситуации благополучателей. В этой области программный менеджмент предлагает нам свои инструменты и методологию, призванные повысить вероятность достижения ожидаемых социальных изменений [21].

1. Описание механизма, составляющего суть интервенции

В этом разделе мы опять вернемся к пересечению понятий в междисциплинарном пространстве. Разработчики практик часто испытывают сложности с аналитическим обобщением сути предпринимаемых ими интервенций и лежащего в их основе механизма влияния. Иными словами, специалисты-практики испытывают сложности с описанием того, что в социальной работе называется «интервенцией», а в социальном проектировании принято называть «теорией изменений».

Впервые понятие «теория изменений» было введено Кэрол Вайсс [22], которая предложила описывать замысел программы в виде цепочки шагов, каждый из которых заканчивается достижением определенного результата. Эта цепочка должна начинаться с деятельности в рамках программы и вести к достижению ее долгосрочной цели. Такой способ описания Вайсс предложила назвать «теорией изменений» (ТИ) [5].

В отличие от логической модели, которая дает узкий практический взгляд на взаимосвязь вкладов в программу и ее ожидаемых результатов, ТИ описывает процесс запланированного социального изменения, начиная с исходных предположений и заканчивая долгосрочными целями. ТИ предлагает широкий взгляд на то, как достичь желаемых изменений, и предполагает тщательное продумывание необходимых для этого условий. Кроме перечисления действий, которые должны привести к изменениям, ТИ включает и объяснение того, как и почему эти действия приведут к желаемым изменениям [13].

2. Сбор и анализ эмпирических данных о результатах практики

Сквозной ценностью доказательного подхода является ориентация на постоянный поиск данных и их практическое использование с целью повысить эффективность оказываемой помощи. В связи с этим критически важным становится не только научная природа

имеющихся доказательств, но и их потенциал превратиться в реальные изменения.

Можно выделить два полюса мнений относительно качества доказательств [16]. Сторонники первого, более радикального, верят, что управление, основанное на доказательствах, возможно, но при наличии неуклонного следования определенным и строгим подходам. Ученые, придерживающиеся данной позиции, рекомендуют принимать решения, основываясь на результатах рандомизированных контролируемых исследований (наивысший уровень доказательности).

Апологеты второй позиции, компромиссной, считают, что грамотный подход к принятию решений заключается в использовании лучших доступных данных. По их мнению, важно учитывать неизбежно возникающие в процессе принятия решений конфликты интересов, разнообразие мнений, различные ценности, идеологические и экономические факторы.

Такое более широкое понимание легло в основу доказательного подхода в социальной сфере, где доказательная практика обычно описывается как интеграция в процессе принятия решений лучшего доступного на данный момент эмпирического базиса, экспертизы специалиста-практика и ценностей и предпочтений клиента [17].

Для изучения эффектов и результатов социальных практик используются различные виды дизайна исследований, имеющих различный статус в соответствии с представлениями о научной строгости методологии и точности полученных с ее помощью данных. Следствием иерархических представлений о научных методологиях стало убеждение ряда авторов, что практикой с эмпирически подтвержденной эффективностью можно считать лишь ту, которая продемонстрировала результаты в серии рандомизированных контролируемых экспериментов.

Многие сторонники доказательного подхода в социальной сфере сегодня отказываются от однозначной иерархии методологий, но при этом сохраняют основной принцип этого подхода – опору на научные исследования, необходимость осознанного, внимательного и индивидуализированного обращения к практикам, получившим эмпирическое подтверждение в научных исследованиях.

За последние 30 лет стратегии смешивания методов в социальных науках приобрели статус самостоятельного методологического направления [3]. «В стратегиях смешивания методов исследователь собирает и анализирует как качественные, так и количественные данные, основываясь на исследовательском вопросе; смешивает (интегрирует или соединяет) их параллельно или последовательно; рассматривает эти процедуры в рамках выбранного философского или теоретического подхода; разрабатывает уникальный исследовательский дизайн с несколькими методами» [8].

В силу своей гибкости и прикладного характера смешанная исследовательская методология является, пожалуй, наиболее практичной с точки зрения изучения результатов практики. Именно этот подход часто используется при проведении независимой оценки социальных программ. Вместе с тем планирование и проведение исследований достаточно редко сопровождают разработку и реализацию практики. Разработка исследовательского дизайна, стратегии сбора данных, подбор методов для их анализа по-прежнему вызывают затруднения у специалистов. Ситуация осложняется некоторой ригидностью и приверженностью ее представителей лишь определенным типам исследовательских

дизайнов, основанных на позитивистской эпистемологии и использовании преимущественно количественных измерений, что не всегда применимо для исследования эффектов социальных практик.

Заключение

Как любой парадигмальный сдвиг внедрение ДП в социальную сферу требует времени, популяризации и преодоления сопротивления. Однако новые возможности, которые открывает ДП, оправдывают те усилия, которые прикладываются сейчас и будут приложены в будущем. Отбор и масштабирование программ и практик социальной и психологической помощи детям и семьям на основе ДП позволит выбрать наиболее эффективные практики, а значит, сделать помощь еще более адресной и индивидуализированной в соответствии с нуждами благополучателей.

Внедрение в социальную сферу доказательного подхода становится новым вызовом для сотрудничества социальной науки и социальной практики. Проведение оценочных исследований проектов постепенно становится той зоной, где диалог науки и практики наиболее возможен.

Описанные в статье методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик показывают, в первую очередь, ту значительную работу, которая уже проведена, и обозначают направления, которые в наибольшей степени нуждаются в поддержке профессионального сообщества.

Внедрение в социальную сферу доказательного подхода невозможно без дополнительных усилий и вложений. Но когда методы доказательного обоснования социальных практик войдут в «базу» обязательных профессиональных навыков специалистов сферы детства, тогда, согласно Томасу Куну, парадигмальная «революция» перейдет в фазу «нормальной науки», институционализирует процессы, которые уже изменили структуру и приоритеты проблемного поля, определив новый вектор развития в социальной сфере – переход к доказательному подходу.

Литература

1. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
2. Бусыгина Н.П. Научный статус методологии исследования случаев // Консультативная психология и психотерапия. 2009. Том 17. № 1. С. 5–29.
3. Савинская О.Б., Истомина А.Г., Ларкина Т.Ю., Круглова К.Д. Концептуальные представления о стратегиях «смешивания методов» (mixed methods research): этапы развития и современные дискуссии [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2016. № 8. С. 21-29. URL: https://www.isras.ru/index.php?page_id=2624&jid=6309&jn=socis&printmode (дата обращения: 15.12.2021).
4. Стандарт доказательности социальных практик [Электронный ресурс] // Федеральная платформа обмена практиками СМАРТЕКА. Агентство стратегических инициатив. 2021. URL: https://smarteka.com/files/Стандарт_доказательности_социальных_практик.pdf (дата обращения: 15.12.2021).

Гарифулина Э.Ш., Подушкина Т.Г., Омельченко А.С.
Методологические проблемы доказательного
описания психологических и социальных практик.
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 177–188.

Garifulina E.Sh., Podushkina T.G., Omelchenko A.S.
Methodological Problems of Evidence-Based Description
of Psychological and Social Practices.
Psychological-Educational Studies, 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 177–188.

5. Кошелева Н.А., Кузьмин А.И. Теория изменений: общие рекомендации к применению (из опыта БДФ «Виктория»), М.: Изд-во «Проспект», 2014. 61 с.
6. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Технология социальной работы: учебник. М.: КНОРУС, 2016. 344 с.
7. Anderson A.A. Theory of change as a tool for strategic planning. A Report on Early Experiences: The Aspen Institute Roundtable on Comprehensive Community Initiatives. 2004.
8. Creswell J. Controversies in mixed methods research // The Sage handbook of qualitative research. Ed. by N. Denzin. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2011.
9. Evidence-Based Practice in Psychology // American Psychologist. 2006. Vol. 61(4). P. 271–285.
10. Gambrill E.D. Evidence-based practice: Sea change or emperor's new clothes // Journal of Social Work Education. 2003. Vol. 39. P. 3–23.
11. Gibbs L.E. Evidence-Based Practice for the Helping Professions: A Practical Guide with Integrated Multimedia. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole-Thompson Learning, 2003. 292 p.
12. Gilgun J. The four cornerstones of evidence-based practice // Research on Social Work Practice. 2005. Vol. 15(1). P. 52–61.
13. Mapping change: Using a theory of change to guide planning and evaluation // GrantCraft. 2006.
14. Gray M., Plath D., Webb S. Evidence-Based Social Work: A Critical Stance. London: Routledge, 2009. 240 p.
15. Jacobs J., Jones E., Gabella B., Spring B. & Brownson R. Tools for Implementing an Evidence-Based Approach in Public Health Practice. Preventing Chronic Disease. 2012. DOI:10.5888/pcd9.110324
16. Head B. Toward More “Evidence-Informed” Policy Making? // Public Administration Review. 2015. Vol. 76. No. 3. DOI:10.1111/puar.12475
17. McNeece C.A., Thyer B.A. Evidence-based practice and social work // Journal of Evidence-Based Social Work. 2004. Vol. 1(1). P. 7–25.
18. Miller S., Rudnick L. A Framework Document for Evidence-Based Programme Design on Reintegration. United Nations Institute for Disarmament Research Geneva, Switzerland. 2012. URL: <http://https://www.unidir.org/files/publications/pdfs/a-framework-document-for-evidence-based-programme-design-on-reintegration-396.pdf> (Accessed 15.12.2021).
19. Mullen E.J., Streiner D.L. The evidence for and against evidence-based practice // In Roberts A.R., Yeager K.R. (eds.). Foundations of Evidence-Based Social Work Practice. New York: Oxford University Press, 2006. P. 21–34.
20. Roberts A.R., Yeager K.R. (Eds.). Foundations of Evidence-Based Social Work Practice. New York: Oxford University Press, 2006. 440 p.
21. US Department of Health and Human Services. Implementation Resource Guide for Social Service Programs: An Introduction to Evidence-Based Programming. 2011. URL: <https://www.fatherhood.gov/research-and-resources/implementation-resource-guide-social-service-programs-introduction-evidence-based> (Accessed 15.12.2021).
22. Weiss C.H. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In James Connell et al. (Ed.), New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts. Washington, 1995. DC: Aspen Institute.

Гарифулина Э.Ш., Подушкина Т.Г., Омельченко А.С.
Методологические проблемы доказательного
описания психологических и социальных практик.
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 177–188.

Garifulina E.Sh., Podushkina T.G., Omelchenko A.S.
Methodological Problems of Evidence-Based Description
of Psychological and Social Practices.
Psychological-Educational Studies, 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 177–188.

References

1. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskij V.V. Dokazatel'nyj podhod v social'noj sfere: osnovnye ponyatiya i principy, istoriya, perspektivy [Evidence-Based Approach in the Social Area: Basic Concepts and Guidelines, History, Prospects]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101 (In Russ.).
2. Busygina N.P. Nauchnyj status metodologii issledovaniya sluchaev [Scientific status of case study methodology]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2009, no. 1, pp. 5–29. (In Russ.).
3. Savinskaya O.B., Istomina A.G., Larkina T.YU., Kruglova K.D. Konceptual'nye predstavleniya o strategiyah «smeshivaniy metodov» (mixed methods research): etapy razvitiya i sovremennye diskussii [Conceptual ideas about the strategies of "mixed methods research" (mixed methods research): stages of development and modern discussions]. *Sociologicheskie issledovaniya [Sociological research]* 2016, no. 8, pp. 21–29. Available at: https://www.isras.ru/index.php?page_id=2624&jid=6309&jn=socis&printmode (Accessed 15.12.2021). (In Russ.).
4. Standart dokazatel'nosti social'nyh praktik [Standard of evidence-based social practices]. *Federal'naya platforma obmena praktikami SMARTEKA. Agentsvo strategicheskikh iniciativ [SMARTEKA platform for sharing best practices. Agency for Strategic Initiatives]*. Available at: https://smarteka.com/files/Стандарт_доказательности_социальных_практик.pdf (Accessed 15.12.2021). (In Russ.).
5. Kosheleva N.A., Kuz'min A.I. Teoriya izmenenij: obshchie rekomendacii k primeneniyu (iz opyta BDF «Viktoriya») [Theory of changes: general recommendations for use (from the experience of the Victoria Charitable Foundation)]. Moscow, *Prospect*, 2014. (In Russ.).
6. Firsov M.V., Studyonova E.G. Tekhnologiya social'noj raboty: uchebnyk [Technology of social work: textbook]. Moscow: *KNORUS*, 2016. 344 p. (In Russ.).
7. Anderson A.A. Theory of change as a tool for strategic planning. A Report on Early Experiences. New York: *The Aspen Institute Roundtable on Comprehensive Community Initiative*, 2004. 32 p.
8. Creswell J. Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*. Denzin N. (ed.). Thousand Oaks, Calif.: *Sage*, 2011.
9. Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*, 2006. Vol. 61(4), pp. 271–285.
10. Gambrill E.D. Evidence-based practice: Sea change or emperor's new clothes. *Journal of Social Work Education*, 2003. Vol. 39, pp. 3–23.
11. Gibbs L.E. Evidence-Based Practice for the Helping Professions: A Practical Guide with Integrated Multimedia. Paific Grove, CA: *Brooks in Cole-Thompson Learning*, 2003. 292 p.
12. Gilgun J. The four cornerstones of evidence-based practice. *Research on Social Work Practice*. 2005. Vol. 15(1), pp. 52–61.
13. Mapping change: Using a theory of change to guide planning and evaluation. *GrantCraft*. 2006.
14. Gray M., Plath D., Webb S. Evidence-Based Social Work: A Critical Stance. London: *Routledge*, 2009. 240 p.
15. Jacobs J., Jones E., Gabella B., Spring B. & Brownson R. Tools for Implementing an Evidence-Based Approach in Public Health Practice. *Preventing Chronic Disease*. 2012. DOI:10.5888/pcd9.110324
16. Head B. Toward More “Evidence-Informed” Policy Making? *Public Administration Review*. 2015. Vol. 76, no. 3. DOI:10.1111/puar.12475
17. McNeece C.A., Thyer B.A. Evidence-based practice and social work. *Journal of Evidence-Based Social Work*. 2004. Vol. 1(1), pp. 725.
18. Miller S., Rudnick L. A Framework Document for Evidence-Based Programme Design on Reintegration. *United Nations Institute for Disarmament Research Geneva, Switzerland*. 2012. URL:

Гарифулина Э.Ш., Подушкина Т.Г., Омельченко А.С.
Методологические проблемы доказательного
описания психологических и социальных практик.
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 177–188.

Garifulina E.Sh., Podushkina T.G., Omelchenko A.S.
Methodological Problems of Evidence-Based Description
of Psychological and Social Practices.
Psychological-Educational Studies, 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 177–188.

<http://https://www.unidir.org/files/publications/pdfs/a-framework-document-for-evidence-based-programme-design-on-reintegration-396.pdf> (Accessed 15.12.2021).

19. Mullen E.J., Streiner D.L. The evidence for and against evidence-based practice. In Roberts A.R. (eds.), *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 21-34.

20. Roberts A.R., Yeager K.R. (eds.), *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. New York: Oxford University Press, 2006. 440 p.

21. US Department of Health and Human Services. Implementation Resource Guide for Social Service Programs: An Introduction to Evidence-Based Programming, 2011. URL: <https://www.fatherhood.gov/research-and-resources/implementation-resource-guide-social-service-programs-introduction-evidence-based> (Accessed 15.12.2021).

22. Weiss C.H. Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In Connell J. (eds.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts*. Washington, 1995. DC: Aspen Institute.

Информация об авторах

Гарифулина Эльвира Шамильевна, кандидат социологических наук, руководитель программ Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко, доцент кафедры юридической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

Подушкина Татьяна Геннадиевна, психолог, руководитель сектора «Центр доказательного социального проектирования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Омельченко Александра Сергеевна, кандидат психологических наук, руководитель программы Благотворительного фонда «Дети наши» (БФ «Дети наши»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0028-4440>, e-mail: agerasimova22@yandex.ru

Information about the authors

Elvira Sh. Garifulina, PhD in Sociology, Program Manager of the Elena & Gennady Timchenko Foundation, Associate Professor of the Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

Tatyana G. Podushkina, Psychologist, Head of the Sector «Center for Evidence-Based Social Design», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Alexandra S. Omelchenko, PhD in Psychology, Charity found «Our children», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0028-4440>, e-mail: agerasimova22@yandex.ru

Получена 10.12.2021

Принята в печать 15.12.2021

Received 10.12.2021

Accepted 15.12.2021

Самооценка как инструмент определения эффективности корпоративных образовательных программ

Дмитриева М.М.

Корпоративный Университет ПАО «ГАЗПРОМ НЕФТЬ», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2621-5670>, e-mail: Dmitrieva.MM@gazprom-neft.ru

Умнов С.В.

ФГБУ «Национальный институт качества Росздравнадзора», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8496-2925>, e-mail: umnov@clever-pro.ru

Подольский Д.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1437-3927>, e-mail: bic us@bk.ru

Существующие инструменты оценки эффективности образовательных программ различаются по степени эффективности, возможности применения, затратам. Метод самооценки, который предполагает определение слушателями образовательных программ уровня выраженности различных качеств до и после окончания обучения. Метод оценки слушателями собственных компетенций имеет существенные ограничения, связанные с социальной желательностью. Тем не менее в рамках статьи анализируются возможности использования данного метода для оценки эффективности корпоративных образовательных программ. Представлены результаты использования метода самооценки для оценки эффективности корпоративных образовательных программ, проведенных в крупных организациях. Обосновываются возможности и ограничения использования различного рода критериев для оценки себя слушателями. Делается вывод о возможности использования метода самооценки в случае фокуса образовательных программ на развитие метакомпетенций руководителей. В статье приводятся данные оценки результатов обучения, обсуждаются потенциальные причины полученных в рамках проектов различий, а также возможности и ограничения использования метода самооценки для оценки образовательного эффекта программ корпоративного обучения.

Ключевые слова: корпоративное обучение, управленческие компетенции, модели оценки эффективности, самооценка, инструменты и методы оценки, образовательные цели.

Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А.
Самооценка как инструмент определения
эффективности корпоративных образовательных
программ
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 189–202.

Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A.
Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing
the Effectiveness of Corporate Educational Programs
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 13, no. 4,
pp. 189–202.

Для цитаты: Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А. Самооценка как инструмент определения эффективности корпоративных образовательных программ [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 189–202. DOI:10.17759/psyedu.2021130412

Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing the Effectiveness of Corporate Educational Programs

Maria M. Dmitrieva

Corporate university Gazprom Neft, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2621-5670>, e-mail: Dmitrieva.MM@gazprom-neft.ru

Sergey V. Umnov

National Quality Institute of the Federal Health Oversight Service, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8496-2925>, e-mail: umnov@clever-pro.ru

Dmitry A. Podolskiy

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1437-3927>, e-mail: bicus@bk.ru

The existing tools for assessing the effectiveness of educational programs differ in the degree of effectiveness, applicability, and costs. The self-assessment method, which involves the determination of the level of expression of various qualities by students of educational programs before and after graduation. The method of assessing students' own competencies has significant limitations associated with social desirability. Nevertheless, the article analyzes the possibilities of using this method to assess the effectiveness of corporate educational programs. The results of using the self-assessment method to assess the effectiveness of corporate educational programs conducted in large organizations are presented. The possibilities and limitations of using various kinds of criteria for evaluating themselves by listeners are substantiated. The conclusion is made about the possibility of using the self-assessment method in the case of the focus of educational programs on the development of meta-competencies of managers. The article provides data on the assessment of learning outcomes, discusses the potential reasons for the differences obtained in the framework of projects, as well as the possibilities and limitations of using the self-assessment method to assess the educational effect of corporate training programs.

Keywords: corporate training programs, management competencies, performance evaluation models, learning outcomes, tools and methods of assessment, educational goals.

Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А.
Самооценка как инструмент определения
эффективности корпоративных образовательных
программ
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 189–202.

Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A.
Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing
the Effectiveness of Corporate Educational Programs
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 13, no. 4,
pp. 189–202.

For citation: Dmitrieva M., Umnov S., Podolskiy D. Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing the Effectiveness of Corporate Educational Programs. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 189–202. DOI:10.17759/psyedu.2021130412 (In Russ.).

Введение

Все больше организаций уделяют внимание оценке эффективности системы обучения и развития персонала. Целью проведения корпоративного обучения является повышение эффективности работы компании за счет более совершенных компетенций персонала [1]. Наиболее распространенным в системе корпоративного обучения является компетентностный подход [8]. Под компетенцией понимают личностные и профессиональные ресурсы для решения определенного круга задач, описанные в терминах поведения [13]. В противовес абстрактным и теоретическим знаниям компетентностный подход предполагает формирование в результате обучения навыков и умений, направленных на решение тех или иных значимых с точки зрения организации задач [3]. Современные тенденции корпоративного обучения руководителей предполагают различные форматы оценки эффективности обучения. При этом все больший фокус делается на оценку не отдельных управленческих компетенций (умения четко ставить задачи, контролировать работу сотрудников и т.д.), а общих умений (метакомпетенций), направленных на расширение перспективы, управление собственным развитием [11].

Подходы к оценке эффективности обучения

Эффективность корпоративных образовательных программ часто оценивают по произведенным затратам [6]. В этом случае учитывается соотношение объема произведенных затрат на обучение персонала и экономический результат обучения. Оценивать эффективность образовательной программы можно и на основе соотношения исходных целей и достигнутого результата [5]. Этот подход может успешно применяться в том случае, если цели обучения сформулированы конкретно и возможно измерить уровень развития компетенций участников до и после обучения. Оценка эффективности обучения может включать в себя оценку показателей производительности труда и оценку показателя ROI или возврата на инвестиции [16]. Проведение оценки эффекта обучения возможно на основе оценки деятельности специалистов (процессов) или оценки качества результата работы [10].

Одна из проблем существующих моделей оценки эффективности обучения заключается в сложности их операционализации [7]. Составление соответствующих оценочных инструментов предполагает детальное описание критериев и методику их оценки [4]. Многие исследователи отмечают ограничения в использовании инструментов оценки эффекта обучения [15]. Особенно сложно оценить результат обучения, когда цели обучения недостаточно четко сформулированы или обучение направлено на формирование сложных умений или метакомпетенций, имеющих множество различных показателей и проявлений. Многие авторы обращают внимание на сложности, связанные с оценкой эффективности обучения, в частности, дороговизну систематического анализа эффективности, ограниченность в инструментах оценки и недостаточный учет специфики образовательного процесса [20].

Одной из самых распространенных моделей оценки эффективности обучения является модель А. Киркпатрика, которая описывает измерение четырех видов результатов обучения:

реакции, знаний, поведения и результатов [12]. Реакция – это оценка отношения участников к образовательной программе. Примером инструментов и методов оценки, предлагаемых учеными, обычно являются анкеты, формы обратной связи, основанные на субъективных оценках, онлайн-оценка и т.д. Знания – это оценка степени усвоения участниками информации и отработки навыков. Инструменты и методы, которые можно использовать для оценки уровня обучения, – это оценка или тесты до и после обучения, интервью или наблюдения можно использовать до или после, хотя это требует много времени и может быть непоследовательным. Поведение – это оценка степени, в которой поведение участников на работе изменилось в результате обучения. Мнение обучаемых в форме самооценки, 360-градусная обратная связь – полезный метод оценки этого уровня. Результаты – это оценка степени, в которой на результаты повлияла программа обучения. Моральный дух, количество несчастных случаев, удовлетворение от работы и другие показатели могут быть предметом оценки на данном уровне.

Основным преимуществом подхода Киркпатрика является ориентация на поведенческие результаты учащихся [2]. В последствии модель А. Киркпатрика была дополнена Дж. Филипсом пятым уровнем оценки – ROI, или отдачей от инвестиций в обучение [22]. Высказывались и критические замечания к модели Киркпатрика: четыре описанных уровня оценки являются неполными и основаны на узком понимании оценки системы обучения [17; 24].

Самооценка компетенций как метод оценки эффективности обучения

В случае оценки таких результатов обучения, как навыки, знания и компетенции, применяется метод самооценки (self-assessment). В этом случае сами слушатели оценивают прирост компетенций по итогам образовательной программы. Вывод об изменениях в уровне развития компетенций можно сделать на основе сравнения самоотчетов слушателей до и после окончания обучения. Слабые стороны данного метода заключаются в вероятности ошибок ввиду субъективности, эффекта социальной желательности, различиях в интерпретациях предлагаемых для оценки показателей. Не всегда слушатель самостоятельно может оценить уровень своих знаний без помощи преподавателя или эксперта [9]. При этом подобный метод оценивания не требует значительных временных затрат, а также позволяет оценить изменения уровня развития компетенций, которые сложно оценить другими методами. Метод самооценки используется и как инструмент обучения, позволяющий повысить мотивацию сотрудника к саморазвитию [19; 24].

Результаты использования самооценки для оценки эффективности обучения

Самооценка компетенций как метод оценки эффективности обучения был использован в рамках реализации корпоративных программ обучения двух крупных организаций.

Анализ образовательной программы № 1.

Первая образовательная программа была разработана и проведена корпоративным университетом крупной производственной компании. Целью программы было развитие у руководителей не только управленческих умений, но и способности мыслить глобально, формировать широкий кругозор, развивать способность принимать нестандартные решения. Для реализации подобной цели была разработана образовательная программа, включающая в себя шесть образовательных треков: русский язык, искусство, музыка, психология, философия, экономика. Сотрудники (слушатели программы) сами выбирали трек, в котором хотели бы принять участие. Длительность каждого трека составляла три месяца. Программа

Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А.
Самооценка как инструмент определения
эффективности корпоративных образовательных
программ
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 189–202.

Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A.
Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing
the Effectiveness of Corporate Educational Programs
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 13, no. 4,
pp. 189–202.

проводилась в онлайн-формате на базе специально разработанного приложения. Образовательные форматы включали в себя: вебинары, лекции, практические занятия, дискуссии. Система оценки эффекта должна была соответствовать следующим критериям: не требовать значительного времени на заполнение оценочных методик, показать динамику изменений в результате образовательной программы, учитывать предметное разнообразие треков.

Участники: в программе приняли участие 234 сотрудника компании (среди слушателей мужчины составили 73%, 27% – женщины, средний возраст слушателей программы – 33,2 года). Из них оценку на входе заполнили 122 участника (52% от общего количества участников программы). На выходе из программы анкету заполнили 53 участника (44% от числа заполнивших анкету на входе в программу). Инструмент оценки эффекта программы: для оценки эффекта образовательной программы использовался инструмент самооценки слушателями своих компетенций до и после прохождения курса. Был разработан список характеристик, которые участники программы оценивали два раза: до и после окончания программы. Критерии для оценки были разработаны на основе серии экспертных интервью с кураторами и преподавателями образовательных треков. Эксперты выбирали компетенции, которые, с их точки зрения, могли бы измениться в рамках образовательной программы. Так, все выбранные критерии отражали специфику образовательной активности слушателей в рамках треков. Все критерии были сформулированы в компетентностном ключе, предполагающем наличие возможности наблюдать указанные характеристики в поведении. Авторами был составлен единый список, который включал в себя 14 характеристик. Участникам программы предлагалось оценить степень выраженности у себя данных характеристик по 10-балльной шкале: от 1 (данное качество не выражено) до 10 (максимальная степень выраженности соответствующего качества).

Предварительное тестирование показало, что характеристики сформулированы понятно и не вызывают дополнительных вопросов по конкретизации смысла. Также в качестве шкалы была выбрана 10-балльная шкала, чтобы повысить уровень дифференциации оценок, поскольку все оцениваемые участниками характеристики имели высокий уровень социальной желательности и могли быть оценены позитивно высоко. Участникам при этом описывались только минимальные и максимальные значения, предполагая, что промежуточные значения будут интуитивно понятны. Опрос участников показал, что шкала не вызвала затруднений при оценке.

В качестве дополнительного контроля самооценки участников среди личностных характеристик были выделены те, которые в наименьшей степени должны были измениться в результате программы, поскольку являются более устойчивыми личностными особенностями: энергичность, осознанная жизненная позиция, аналитические способности, креативность. Мы предполагали, что разница в оценке по данным характеристикам до и по итогам завершения программы будет минимальной. Дополнительно к оценке компетенций участникам предлагалось оценить степень их вовлеченности в образовательную программу, понимаемую как активность, измеряемую как среднее количество часов в неделю, которое участники планировали и реально уделяли обучению.

Оценка времени, которое участники уделяли обучению, позволяет определить для будущих программ объем заданий для самоподготовки с учетом реальной загруженности участников, а также целесообразно учитывать в дальнейшем данный показатель для

индивидуальной оценки участников.

Результаты оценки эффекта обучения

Среднее значение количества часов в неделю, которое участники уделяли обучению, по всем ответившим участникам было 3,8 (количество часов, которые участники готовы уделять программе) и 3,2 (количество часов, которые участники реально уделяли программе в неделю). Из всей выборки 20% ответивших на вопрос о планируемой загрузке на обучение не были готовы оценить в часах количество времени, которое они готовы выделить на обучение в рамках программы. Только 25% планировали выделить более 4 часов в неделю на обучение. 10% участников перевыполнили свой собственный план по времени, выделенного на обучение. Мы не обнаружили корреляцию между общим показателем удовлетворенности обучением (полезность, качество организации процесса обучения). Данный показатель оценивался по шкале от 1 (не понравилось) до 5 (очень понравилось).

Результаты описательной статистики по самооценке участниками личностных характеристик представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты оценки участниками личностных характеристик до и после программы

Характеристики	До старта программы				После окончания программы			
	Min	Max	Средн ее	Стд. отклонен ие	Min	Max	Средн ее	Стд. отклонен ие
Энергичность	4	10	7,24	1,215	6	10	8,21	1,048
Критическое мышление	5	10	7,38	1,498	6	10	8,07	1,223
Умение исследовать проблему	5	10	7,69	1,514	6	10	8,14	1,125
Понимание себя	3	9	6,79	1,473	5	10	7,72	1,162
Навыки рефлексии	2	10	6,59	2,044	5	10	7,79	1,146
Осознанная жизненная позиция	4	10	7,72	1,533	5	10	8,24	1,272
Любознательность	5	10	8,41	1,427	7	10	9,14	1,060
Умение трансформировать идеи в решения	5	9	7,10	1,175	6	10	8,00	1,000
Креативность	3	10	6,52	1,326	5	10	7,72	1,162
Умение управлять собственным развитием	4	10	6,52	1,617	6	10	7,93	1,033
Умение решать проблемы	5	10	7,55	1,454	5	10	8,07	1,223
Готовность обсуждать и думать совместно	5	10	8,10	1,676	6	10	8,83	1,167
Навыки обоснования и аргументации своей	3	9	6,66	1,421	6	10	7,90	1,081

позиции								
Аналитические способности	5	10	7,66	1,396	6	10	8,41	1,268

Изменения в оценке критериев до старта и по итогам программы были положительными для всех оцениваемых характеристик. Наименьшие изменения по оценкам участников касались умения исследовать проблему (0,45), осознанной жизненной позиции (0,52) и умения решать проблемы (0,52). Наибольшие изменения касались таких характеристик, как навыки рефлексии (1,21), умение управлять собственным развитием (1,41), навыки обоснования и аргументации своей позиции (1,24). Результаты t-теста для парных выборок показывают значимость различий данных до и после окончания программы. Полученные результаты отражают согласованное мнение экспертов – разработчиков и тьюторов образовательных треков – об эффекте обучения. Рефлексия была важнейшим инструментом в рамках реализации образовательной программы, поскольку слушателям задавались вопросы об их отношении к представляемому материалу, об их видении и понимании обсуждаемых проблем.

Мы проверили, существует ли взаимосвязь между оценкой общей вовлеченности в программу, оцениваемой в часах, и оценкой выраженности изменений по итогам обучения. Общий уровень вовлеченности значимо коррелирует с такими показателями, как энергичность ($r=0,47$, $p=,001$) и любознательность ($r=0,60$, $p=,001$), а также с готовностью обсуждать и думать совместно ($r=0,36$, $p=,05$). Данный результат показывает, что показатели вовлеченности в большей степени связаны с характеристиками, которые в меньшей степени подвержены изменениям в рамках программы.

Анализ образовательной программы № 2.

Вторая образовательная программа проводилась для руководителей государственной службы в течение 6 месяцев и включала в себя 3 модуля длительностью 1 неделя каждый. Целью программы было сформировать лидерские компетенции и готовность отвечать на современные вызовы для государственного управления. Содержательно программа включала в себя следующие блоки: 1) развитие командного взаимодействия и лидерства, 2) развитие управленческих навыков, 3) развитие компетенций проектного управления, 4) взаимодействие общества, бизнеса и власти. Занятия проводились в форме интерактивных лекций, групповых дискуссий и тренингов. Вся программа проводилась в очном формате.

Участники программы: слушателями программы выступили руководители различного уровня в системе государственного управления, представляющие региональные власти субъектов Российской Федерации. Среди слушателей мужчины составили 66%, 34% – женщины. Средний возраст слушателей программы – 39,7 лет. В качестве инструмента оценки эффекта программы был выбран метод самооценки слушателями своих компетенций до и после окончания программы. С целью оценки возможного влияния программы на указанные характеристики предварительно эксперты программы оценивали в баллах возможное влияние тематических блоков программы на указанные качества (по шкале от 0 – нет влияния на данное качество до 3 – высокое влияние соответствующего блока программы на данное качество). Оценки экспертов находились в диапазоне от 1,3 до 2,7, при среднем значении – 2,1. Это позволяет нам говорить о возможности использования данной модели

для оценки эффекта программы.

Поскольку самооценка по характеристикам, предложенным слушателям, подвержена эффекту социальной желательности, дополнительно был использован опросник Майрс-Бриггс. Опросник заполнялся слушателями программы до старта образовательных мероприятий.

Результаты оценки эффекта обучения

В табл. 2 представлены результаты сравнения данных самооценки компетенций на момент начала и окончания программы. Учитывая, что максимальные значения выраженности личностно-профессиональных ресурсов составляют 10 баллов, максимально возможная разница между началом и окончанием программы составляет 10 баллов.

Таблица 2

Результаты оценки компетенций участниками до и после программы

Характеристики	До старта программы				После окончания программы			
	Min	Max	Средн ее	Стд. отклонен ие	Min	Max	Средн ее	Стд. отклонен ие
Лидерские качества	4	10	7,48	1,51	2	10	5,87	1,71
Навыки управления	5	10	7,87	1,24	3	10	6,43	1,46
Умение мыслить широко	4	10	7,86	1,38	2	10	6,28	1,73
Открытость новому	5	10	8,96	1,44	1	10	7,57	1,84
Командность	1	10	9,01	1,31	2	10	7,41	1,81
Ориентация на результат	5	10	8,83	1,27	3	10	7,91	1,66
Эффективная коммуникация	3	10	8,10	1,49	3	10	7,03	1,62
Навыки самоуправления	1	10	7,62	1,47	3	10	6,64	1,46
Аналитическое мышление	4	10	7,83	1,29	3	10	6,71	1,48

В среднем изменение личностно-профессиональных ресурсов между началом и окончанием программы составляет 1,7 баллов. Наибольшие различия наблюдаются по компетентностям «лидерские качества», «навыки управления», «умение мыслить широко», а также «командность».

Дифференциация оценок после программы (мера разброса оценок) увеличилась по сравнению с данными, полученными до старта программы. Так, стандартное отклонение до старта программы составило – 1,15, а после окончания программы – 1,32 (различия значимы на уровне 0,001). Данные могут говорить о влиянии программы на оценку собственных управленческих качеств за счет более точного понимания самих управленческих практик и возможности более точно оценить себя по соответствующим характеристикам. Нами был проведен корреляционный анализ (табл. 3).

Таблица 3

**Корреляции факторов Майрс-Бриггс и управленческих характеристик (ниже
 диагонали значения до старта программы, выше – после окончания программы)**

	Е	S	T	J	ЛК	НУ	МШ	ОН	К	ОР	ЭК	НС	АМ
Экстраверсия (Е)	1	,067	,215	,272*	,233	,372* *	,136	,253	,298*	,423**	,429**	,210	,140
Ориентация на факты (S)	,067	1	,479* *	,532* *	,034	,047	-,157	,127	,119	,199	,024	,189	,029
Ориентация на логику (Т)	,215	,479* *	1	,475* *	,243	,098	,216	,168	,134	,304*	,097	,127	,125
Рациональность (J)	,272* *	,532* *	,475* *	1	,126	,053	,016	,003	,388**	,224	,157	,209	,110
Лидерские качества (ЛК)	,353* *	,108	,108	,219	1	,601* *	,615* *	,294* *	,269**	,292**	,285**	,386* *	,484**
Навыки управления (НУ)	,267* *	,172	-,049	,287* *	,599**	1	,632* *	,316* *	,326**	,368**	,450**	,544* *	,537**
Умение мыслить широко (МШ)	,229	-,025	,097	,047	,610**	,442* *	1	,261* *	,192*	,306**	,318**	,410* *	,462**
Открытость новому (ОН)	,088	,184	-,004	-,018	,258**	,265* *	,273* *	1	,472**	,486**	,219**	,358* *	,365**
Командность (К)	,209	,180	,064	,132	,258**	,198*	,158	,533* *	1	,523**	,304**	,455* *	,331**
Ориентация на результат (ОР)	,222	,413* *	,289* *	,289* *	,345**	,347* *	,248* *	,472* *	,325**	1	,388**	,446* *	,444**
Эффективная коммуникация (ЭК)	,422* *	,036	-,007	,146	,424**	,362* *	,342* *	,429* *	,442**	,507**	1	,578* *	,428**
Навыки самоуправления (НС)	,005	,018	-,098	,139	,466**	,515* *	,324* *	,412* *	,251**	,363**	,564**	1	,583**
Аналитическое мышление (АМ)	,105	,079	,104	,173	,453**	,397* *	,352* *	,157	,223**	,276**	,353**	,478* *	1

Итог образовательной программы заключается в формировании у участников более рациональной и критичной оценки своих компетенций. Так, сами участники отмечали, что по итогам программ «Недостаточно времени выделяю на саморазвитие» – подобные «открытия» по итогам программы являются сильными стимулами и мотиваторами, обеспечивающими дальнейшее развитие участников за пределами программы и повышение

их управленческой и профессиональной результативности.

Участники, которые обладают открытостью новому (на основе данных опросника мотивации), в большей степени демонстрируют позитивный поведенческий репертуар в процессе обучения по оценке модераторов (в среднем – в 2 раза чаще), что является позитивным фактором, обеспечивающим достижение образовательного эффекта программы. Также участники с высокими показателями по открытости новому достигают большего эффекта от программы (на основе данных оценки изменений профессиональных целей).

Выводы

Полученные в рамках данного исследования результаты можно интерпретировать следующим образом.

1. Результаты использования метода самооценки компетенций до и после окончания программы позволили получить качественные данные, несмотря на риск эффекта социальной желательности в оценке своих компетенций [14]. В соответствии с результатами других исследований [16; 23] мы получили данные, свидетельствующие о том, что участники не склонны переоценивать свои результаты. Самооценка компетенций на выходе из программы может быть ниже самооценки на входе в программу вследствие индивидуальных особенностей участников, выбора критериев оценки и др. Возможно, это связано с тем, что по итогам программы слушатели стали более адекватно и критично относиться к оценке своих компетенций, чем до старта программы.

Также изменения в результатах самооценки участников образовательной программы могут касаться особенностей выбора индивидуальной стратегии обучения. Так, исследования свидетельствуют, что осознанный выбор стратегии обучения с учетом особенностей конкретной задачи повышает шансы человека на достижение лучшего образовательного эффекта [18]. При этом важно учитывать, что представление респондента о стратегии обучения может отличаться от его реальных методов и способов работы с материалом в процессе образовательной программы [21]. В случае первой описанной нами образовательной программы больший акцент делался на самостоятельный выбор участниками стратегии обучения внутри программы, тогда как во втором случае деятельность слушателей была регламентирована установленными требованиями образовательной программы.

2. В целях оценки эффективности образовательной программы целесообразно использовать систему индикаторов, включающих 4 блока: показатели – пререквизиты, показатели обучающей активности, показатели целевого эффекта, показатели устойчивости эффекта. Анализ показателей пререквизитов позволит проводить более эффективный отбор на программу. Использование в оценке показателей обучающей активности слушателей позволит объяснить, почему одни участники приобрели новую компетентность, а другие – нет. Показатели целевого эффекта дают представление об изменении видения участников в части профессиональных целей и др., что является объективным сигналом встраивания полученной на программе информации в реальную действительность и рабочие процессы. Показатели устойчивости эффекта позволят прогнозировать отсроченный эффект и реализовывать постпрограммное сопровождение.

3. Данные примеры применения самооценки как инструмента оценки эффективности образовательных программ показывают перспективность применения данного метода для оценки результатов корпоративного обучения. При этом важно соотносить результаты

Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А.
Самооценка как инструмент определения
эффективности корпоративных образовательных
программ
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 189–202.

Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A.
Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing
the Effectiveness of Corporate Educational Programs
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 13, no. 4,
pp. 189–202.

самооценки с иными данными, например, результатами тестирования, экспертной оценки, или данными, собранными методом 360 градусов.

Литература

1. Герасимов М.В. Внутрифирменное обучение: теоретический аспект // Молодой ученый. 2016. № 5. С. 319-323.
2. Долженко Р.А. Опыт оценки эффективности обучения в корпоративном университете Сбербанка // Вестник Томского государственного университета. Серия: экономика. 2018. № 42. С. 161-179.
3. Илюшников К.К. Модель оценки эффективности корпоративного обучения на основе KPI и детализированных метрик // Вестник Омского университета. Серия: экономика. 2018. № 3. С. 131-142.
4. Карасева С.В. Повышение эффективности внутрикорпоративного обучения молодых специалистов в крупных российских компаниях // Вестник евразийской науки. 2013. № 1(14). С. 1-10.
5. Клименских М.В., Лебедева Ю.В., Полякова Д.В., Голендухина Е.А. Психологические аспекты успешного обучения в онлайн- и офлайн-форматах // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19-21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. 2020. С. 401–407.
6. Лукьянова Н.И. Оценка эффективности корпоративного обучения // Вестник университета. 2014. № 8. С. 192-197.
7. Мартюшова Я.Г. Сценарный подход к разработке и использованию электронного учебника в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 6. С. 45–55. DOI: 10.17759/pse.2017220604
8. Долженко Р.А., Илюшников К.К. // Оценка эффективности корпоративного обучения: эволюция подходов и перспективы. Вестник НГУЭУ. 2018. № 3. С. 26-41.
9. Панферов В.Н., Безгодова С.А., Васильева С.В., Иванов А.С., Микляева А.В. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 127–143. DOI:10.17759/sps.2020110108
10. Русских Е.А. Оценка эффективности корпоративного обучения специалистов // Управление развитием персонала. 2016. № 2. С. 130–142.
11. Сенашенко В.С., Марушина М.К. Алгоритм разработки корпоративной модульной программы обучения кадрового резерва // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 84-91.
12. Соловьева И.А. Совершенствование системы оценки эффективности обучения персонала в российских организациях // Инновационная наука. Уфа: ООО «Аэтерна». 2016. № 51. С. 173-176.
13. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы: Пер. с англ. Москва: ИПРО. 1993, 384 С.
14. Ferguson E., Sanders A., O'Hehir F., James D. Predictive validity of personal statements and the role of the five-factor model of personality in relation to medical training. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2000. 73, pp. 321-344.
15. Foxon M. Evaluation of training and development programs: A review of the literature // Australasian Journal of Educational Technology. 1989. Vol. 5(2). pp. 89-104.

Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А.
Самооценка как инструмент определения
эффективности корпоративных образовательных
программ
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 189–202.

Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A.
Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing
the Effectiveness of Corporate Educational Programs
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 13, no. 4,
pp. 189–202.

16. Harshit T. Evaluation of training and development: an analysis of various models // Journal of Business and Management. 2012. Vol. 5(2). pp. 16-22.
17. Kaufman R., Keller J., Watkins R. What works and what does not: Evaluation beyond Kirkpatrick // Performance and Instruction. 1995. 35(2). P. 8-12.
18. Kikas Eve, Jõgi Anna-Liisa. Assessment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task // European Journal of Psychology of Education. 2015. Vol. 31. P. 1-17.
19. Lincoln J., Casidy R. Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour, Studies in Higher Education, 2018. Vol. 43. P. 401-415.
20. Lockheed E. Marlaine. The Measurement of Educational Efficiency and Effectiveness. 1989.
21. Perry N.E. & Winne P.H. Learning from learning kits: Study traces of students' self-regulated engagements with computerized content // Educational Psychology Review. 2006. Vol. 18. pp. 211–228.
22. Phillips J.J. Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods. 3rd ed. Gulf Professional Publishing. 1997. 420 p.
23. Solansky Stephanie. The evaluation of two key leadership development program components: Leadership skills assessment and leadership mentoring // The Leadership Quarterly. 2010. Vol. 21. pp. 675-681.
24. Steinhoff R. Lewis. Natural Born Leaders: Use of a Self-Assessment Tool and Benefits to Coaching and Development, 2015. Journal of Practical Consulting, Vol. 5. Iss. 2, Winter 2015. P. 19-28.

References

1. Gerasimov M.V. Vnutrifirmennoye obucheniye: teoreticheskiy aspekt [Experience in assessing the effectiveness of training at the corporate university of Sberbank]. *Molodoy uchenyy = Young researcher*, 2016, no. 5, pp. 319–323. (In Russ.).
2. Dolzhenko R.A. Opyt otsenki effektivnosti obucheniya v korporativnom universitete Sberbanka [On evaluation of corporative instruction effectiveness]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: ekonomika [Issues of Tomsk State University, Economic]*, 2018, no. 42, pp. 161–179. (In Russ.).
3. Ilyushnikov K.K. Model' otsenki effektivnosti korporativnogo obucheniya na osnove KPI i detalizirovannykh metric [A model for assessing the effectiveness of corporate training based on KPIs and detailed metrics]. *Vestnik omskogo universiteta. Seriya: ekonomika [Issues of Omsk University, Economic]*, 2018, no. 3, pp. 131–142. (In Russ.).
4. Karaseva S.V. Povysheniye effektivnosti vnutrikorporativnogo obucheniya molodykh spetsialistov v krupnykh rossiyskikh kompaniyakh [Increasing the efficiency of intracorporate training of young specialists in large Russian companies]. *Vestnik yevraziyskoy nauki [Issues of Euroasian science]*, 2013, no. 1(14), pp. 1–10. (In Russ.).
5. Klimenskikh M.V., Lebedeva Yu.V., Polyakova D.V., Golendukhina Ye.A. Psikhologicheskiye aspekty uspeshnogo obucheniya v onlayn i offlayn formatakh [Psychological aspects of successful instruction online and offline]. *Tsifrovaya gumanitaristika I obrazovatelnye tehnologii. Pod red. Sorokova E.G., Dozortseva E.G., Shemanova A.Yu.* Moskva: Publ. FGBOU VO MGPPU = *Digital humanitaristic and educational technologies, Sorokova E.G., Dozortseva E.G., Shemanova A.Yu.* (eds). Moscow: Publishing house FGBOU VO MGPPU, 2020, pp. 401–407. (In Russ.).
6. Luk'yanova N.I. Otsenka effektivnosti korporativnogo obucheniya [Evaluating the effectiveness of Corporate Training]. *Vestnik universiteta = Issues of University*. 2014, no.8, pp. 192–197. (In Russ.).
7. Martyushova YA.G. Stsenarnyy podkhod k razrabotke i ispol'zovaniyu elektronnoy uchebnika v vuze [Scenario approach to the development and use of an electronic textbook in the university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*. 2017. Vol. 22,

Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А.
Самооценка как инструмент определения
эффективности корпоративных образовательных
программ
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 189–202.

Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A.
Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing
the Effectiveness of Corporate Educational Programs
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 13, no. 4,
pp. 189–202.

- no. 6, pp. 45–55. DOI: 10.17759/pse.2017220604 (In Russ.).
8. Dolzhenko R.A., Ilyushnikov K.K. Otsenka effektivnosti korporativnogo obucheniya: evolyutsiya podkhodov i perspektivy [Evaluation of the effectiveness of corporate training: the evolution of approaches and prospects]. *Vestnik NGUEU = Bulletin NGUEU*, 2018, no. 3, pp. 26–41. (In Russ.).
 9. Panferov V.N., Bezgodova S.A., Vasil'yeva S.V., Ivanov A.S., Miklyayeva A.V. Effektivnost' obucheniya i akademicheskaya motivatsiya studentov v usloviyakh onlayn–vzaimodeystviya s prepodavatelem (na primere videoleksii) [The effectiveness of teaching and academic motivation of students in the context of online interaction with the teacher (using the example of a video lecture)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 127–143. DOI:10.17759/sps.2020110108 (In Russ.).
 10. Russkikh Ye.A. Otsenka effektivnosti korporativnogo obucheniya spetsialistov [Evaluation of the effectiveness of corporate training of specialists]. *Upravleniye razvitiyem personala [Management of personal development]*, 2016, no. 2, pp. 130–142. (In Russ.).
 11. Senashenko V.S., Marushina M.K. Algoritm razrabotki korporativnoy modul'noy programmy obucheniya kadrovogo rezerva [Algorithm for developing a corporate modular training program for the personnel reserve]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda [Vocational education and labour market]*, 2019, no. 3, pp. 84–91. (In Russ.).
 12. Solov'yeva I.A. Sovershenstvovaniye sistemy otsenki effektivnosti obucheniya personala v rossiyskikh organizatsiyakh [Improving the system for assessing the effectiveness of personnel training in Russian organizations]. *Innovatsionnaya nauka [Innovational science]*. Ufa: OOO «Aeterna», 2016, no. 51, pp. 173–176. (In Russ.).
 13. Spenser L.M., Spenser S.M. Kompetentsii na rabote. Modeli maksimal'noy effektivnosti raboty: Per. s angl. [Competencies at work. Models of maximum efficiency of work]. Moskva: HIPPO, 1993. 384 p. (In Russ.).
 14. Ferguson E., Sanders A., O'Hehir F., James D. Predictive validity of personal statements and the role of the five-factor model of personality in relation to medical training. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2000. Vol. 73, pp. 321–344.
 15. Foxon M. Evaluation of training and development programs: A review of the literature. *Australasian Journal of Educational Technology*, 1989. Vol. 5(2), pp. 89–104.
 16. Harshit T. Evaluation of training and development: an analysis of various models. *Journal of Business and Management*, 2012. Vol. 5(2), pp. 16–22.
 17. Kaufman R., Keller J., Watkins R. What works and what does not: Evaluation beyond Kirkpatrick. *Performance and Instruction*, 1995. Vol. 35(2), pp. 8–12.
 18. Kikas E., Jõgi A.–L. Assessment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, 2015. Vol. 31, pp. 1–17.
 19. Lincoln J., Casidy R. Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behavior. *Studies in Higher Education*, 2018. Vol. 43. pp. 401–415.
 20. Lockheed E. Marlaine. The Measurement of Educational Efficiency and Effectiveness. 1989. 18 p.
 21. Perry N.E., Winne P.H. Learning from learning kits: Study traces of students' self-regulated engagements with computerized content. *Educational Psychology Review*, 2006. Vol. 18, pp. 211–228.
 22. Phillips J.J. Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods. 3rd ed. Gulf Professional Publishing, 1997. 420 p.
 23. Solansky, Stephanie. The evaluation of two key leadership development program components: Leadership skills assessment and leadership mentoring. *The Leadership Quarterly*, 2010. Vol. 21, pp. 675–681.
 24. Steinhoff R. Lewis. Natural Born Leaders: Use of a Self-Assessment Tool and Benefits to Coaching and Development. *Journal of Practical Consulting*, 2015. Vol. 5. Iss. 2, Winter 2015, pp. 19–28.

Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А.
Самооценка как инструмент определения
эффективности корпоративных образовательных
программ
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 189–202.

Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolskiy D.A.
Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing
the Effectiveness of Corporate Educational Programs
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 13, no. 4,
pp. 189–202.

Информация об авторах

Дмитриева Мария Михайловна, руководитель направления, Корпоративный Университет ПАО «ГАЗПРОМ НЕФТЬ», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2621-5670>, e-mail: Dmitrieva.MM@gazprom-neft.ru

Умнов Сергей Владимирович, ведущий эксперт, ФГБУ «Национальный институт качества Росздравнадзора», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8496-2925>, e-mail: umnov@clever-pro.ru

Подольский Дмитрий Андреевич, доцент факультета социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1437-3927>, e-mail: bicus@bk.ru

Information about the authors

Maria M. Dmitrieva, Head of direction Corporate University of PJSC "GAZPROM NEFT", St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2621-5670>, e-mail: Dmitrieva.MM@gazprom-neft.ru

Sergey V. Umnov, Leading expert Federal State Budgetary Institution “National Institute of Quality of Roszdravnadzor”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8496-2925>, e-mail: umnov@clever-pro.ru

Dmitry A. Podolsky, Associate professor School of social sciences National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1437-3927>, e-mail: bicus@bk.ru

Получена 15.11.2021

Принята в печать 05.12.2021

Received 15.11.2021

Accepted 05.12.2021