



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

# ВЕСТИНИК

практической психологии образования

2023. Том 20. № 4

THE ONLINE JOURNAL

# BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2023. Vol. 20, no. 4

## Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал  
«Вестник практической психологии образования»

### Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — **главный редактор**  
Алехина С.В. (Россия) — **заместитель главного редактора**  
Леонова О.И. (Россия) — **ответственный секретарь**

Алехина С.В. (Россия), Асмолов А.Г. (Россия),  
Волкова Е.Н. (Россия), Дозорцева Е.Г. (Россия),  
Дубровина И.В. (Россия), Журавлев А.Л. (Россия),  
Клюева Т.Н. (Россия), Куприянова Т.В. (Россия),  
Марголис А.А. (Россия), Метелькова Е.И. (Россия),  
Минюрова С.А. (Россия), Олтаржевская Л.Е. (Россия),  
Романова Е.С. (Россия), Семья Г.В. (Россия),  
Удина Т.Н. (Россия), Чаусова Л.К. (Россия),  
Шадриков В.Д. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

### Секретарь

Филимонова С.В.

### Редактор

Пятаков Е.О.

### Корректор

Каганер А.Г.

### УЧРЕДИТЕЛИ

Общероссийская общественная организация  
«Федерация психологов образования России»  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»

### 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: [vestnik-psy@mgppu.ru](mailto:vestnik-psy@mgppu.ru)

Сайт: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/)

### Индексируется:

Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),  
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

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», 2023

## Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal  
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

### Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — **editor-in-chief**  
Alekhina S.V. (Russia) — **deputy editor-in-chief**  
Leonova O.I. (Russia) — **executive secretary**

Alekhina S.V. (Russia), Asmolov A.G. (Russia),  
Volkova E.N. (Russia), Dozortseva E.G. (Russia),  
Dubrovina I.V. (Russia), Zhuravlev A.L. (Russia),  
Klyueva T.N. (Russia), Kupriyanova T.V. (Russia),  
Margolis A.A. (Russia), Metel'kova E.I. (Russia),  
Minyurova S.A. (Russia), Oltarzhetskaya L.E. (Russia),  
Romanova E.S. (Russia), Sem'ya G.V. (Russia),  
Udina T.N. (Russia), Chausova L.K. (Russia),  
Shadrikov V.D. (Russia), Yamburg E.A. (Russia).

### Secretary

Filimonova S.V.

### Editor

Pyatakov E.O.

### Proofreader

Kaganer A.G.

### FOUNDERS

Russian Public Organization  
«Federation of Psychologists of Education of Russia»  
Moscow State University of Psychology  
and Education (MSUPE)

### 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: [vestnik-psy@mgppu.ru](mailto:vestnik-psy@mgppu.ru)

Web: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/)

### Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,  
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:

El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

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, 2023



# Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 4 / 2023

<b>От редакции</b> .....	5
<b>Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ</b>	
<i>Шумакова Н.Б.</i> Особенности климата в классе и возможности его изучения у подростков.....	7
<i>Сорокова М.Г., Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Радчиков А.С., Козырева Н.В.</i> Шкала оценки цифровой образовательной среды университета для преподавателей (AUDEE-Tch Scale): стандартизация для преподавателей вузов .....	16
<b>Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов</b>	
<i>Демин М.Р.</i> Разработка и апробация теста для измерения неэтического академического поведения студентов .....	30
<b>Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей</b>	
<i>Митина Л.М., Осадчева И.И., Митин Г.В.</i> Учитель будущего: новые научные подходы, матрицы компетенций, ресурсы развития .....	43
<i>Савина Н.В.</i> Самоорганизация будущего педагога начального образования как условие его профессиональной успешности.....	57
<i>Быстрова Ю.А., Быстров А.Е.</i> Психологические предикаты виктимного поведения молодых людей с интеллектуальными нарушениями .....	67
<i>Антонова Е.Е.</i> Некоторые подходы к формированию представлений о времени у дошкольников с недостатками речевого развития .....	78
<b>Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере</b>	
<i>Шулакова И.Ю.</i> Балансировочные комплекты и доски-балансиры Ф. Белгау как эффективное средство улучшения межполушарного взаимодействия у детей с задержкой психического развития .....	88

---

**Аксиологическая и личностно-ориентированная основа  
сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды**

*Бурцев Е.А.*

Роль норм маскулинности в формировании школьного буллинга ..... 97

*Бойкина Е.Э., Радчиков А.С., Романова Н.М., Пятых Г.А., Киселев К.А.*

Подросток в закрытых учреждениях системы образования и ФСИН России: субъективная  
остракизация, одиночество, мотивы аффилиации и смысложизненные ориентации ..... 106

**Приложение**

*Леонова О.И.*

20 лет Федерации психологов образования России ..... 119

**О журнале** ..... 122

**Для авторов** ..... 123

---

# Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2023. Vol. 20, no. 4

<b>From the Editor</b> .....	5
<b>Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs</b>	
<i>Natalia B. Shumakova</i> Features of the Classroom Climate and the Possibility of Studying it in Adolescents .....	7
<i>Marina G. Sorokova, Nataly P. Radchikova, Maria A. Odintsova, Andrew S. Radchikov, Nina V. Kozyreva</i> Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers (AUDEE-Tch Scale): Standardization for University Teachers .....	16
<b>Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists</b>	
<i>Maxim R. Demin</i> Development and Testing of a Test to Measure Unethical Academic Behavior of Students .....	30
<b>Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children</b>	
<i>Larisa M. Mitina, Irina I. Osadcheva, Georgy Y. Mitin</i> Teacher of the Future: New Scientific Approaches, Competency Matrices, Development Resources.....	43
<i>Natalya V. Savina</i> Self-organization of the Future Primary Education Teacher as a Condition for His Professional Success .....	57
<i>Yuliya A. Bystrova, Anton E. Bystrov</i> Psychological Predicates of Victim Behavior of Young People with Intellectual Disabilities .....	67
<i>Elena E. Antonova</i> Some Approaches to the Formation of Ideas about Time in Preschool Children with Speech Impairments .....	78
<b>Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere</b>	
<i>Irina Yu. Shulakova</i> Balancing Kits and Balancing Boards by F. Belgau as an Effective Means of Improving Interhemispheric Interaction in Children with Mental Retardation .....	88

---

**Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation  
and Interaction of Subjects of the Educational Environment**

*Egor A. Burtsev*

The Role of Masculinity Norms in the Formation of School Bullying .....97

*Ekaterina E. Boykina, Andrew S. Radchikov, Natalia M. Romanova,  
Galina A. Pyatykh, Konstantin A. Kiselev*

Teenager in Closed Institutions of the Educational System and the Federal Penitentiary Service  
of Russia: Ostracism Experience, Loneliness, Motives of Affiliation, Meaning and Life Orientations ..... 106

**Appendixes**

*Olesya I. Leonova*

20 years of the Federation of Psychologists of Education of Russia ..... 119

**About the Journal** ..... 122

**For Authors** ..... 123

---

## От редакции

---

## From the Editor

---

Данный выпуск сетевого журнала «Вестник практической психологии образования» посвящен обсуждению вопросов развития научно-методического обеспечения профессиональной деятельности и профессионального инструментария педагога-психолога (психолога в сфере образования).

Открывает выпуск рубрика «Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ», в которой опубликованы материалы о проведении стандартизации психодиагностических методик: опросник «Климат в классе», опросник «Шкала оценки ЦОС университета».

В первой статье рубрики описано исследование, посвященное особенностям применения модифицированного опросника «Климат в классе», который расширяет возможности работы психолога в школе и оказания психолого-педагогической помощи учителям и учащимся. При этом актуально дальнейшее изучение особенностей восприятия психологического климата, связанных с индивидуальными мотивационно-личностными различиями учащихся.

Вторая статья рубрики посвящена описанию результатов проверки психометрических свойств опросника «Шкала оценки ЦОС университета» (Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers, AUDEE-Tch Scale) для преподавателей вузов Российской Федерации и Республики Беларусь. Авторы констатируют, что опросник может быть использован для определения отношения преподавателей вузов к цифровой образовательной среде, в которой они занимаются профессиональной деятельностью.

В рубрике «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов» обсуждаются особенности разработки и апробации теста для измерения неэтичного академического поведения студентов. Данный тест является первым этапом создания комплекса измерений, позволяющих фиксировать изменения в отношении студентов к этическим нормам, оценивать их способность к этическому рассуждению и прогнозировать вероятность этически рискованного поведения.

Авторы статей третьей рубрики выпуска раскрывают положения, необходимые для учета в процессе профессиональной подготовки специалистов к работе с различными категориями детей: учитель будущего в фокусе диалога наук и образовательных практик, развитие самоорганизации как метакомпетенции будущего педагога, компетенции, необходимые для эффективного создания и развития инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях.

Рубрика «Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере» представляет анализ опыта применения балансировочных комплектов и досок-балансиров Ф. Белгау для эффективного улучшения межполушарного взаимодействия у детей с задержкой психического развития.

Завершает выпуск рубрика «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды». Первая статья рубрики включает аналитический обзор отечественных и зарубежных публикаций по проблеме норм маскулинности в формировании школьного буллинга. Исследование, описанное во второй статье, посвящено вопросу влияния условий временного пребывания подростков в закрытых учреждениях системы об-

разования и ФСИН России на их субъективную остракизацию, одиночество, мотивы аффилиации и смысложизненные ориентации.

В выпуске также опубликован релиз значимого события — юбилея общероссийской общественной организации «Федерации психологов образования России» — 20 лет.

---

## Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

---

### Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs

---

## Особенности климата в классе и возможности его изучения у подростков

**Шумакова Н.Б.**

*Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО); Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)*

---

*Статья посвящена проблеме изучения и оценки психологического климата в классе. Представлены результаты эмпирического исследования климата в классах средней школы и связи особенностей его восприятия с перфекционизмом подростков. В исследовании приняли участие 167 учащихся из четырех параллелей 5-х и трех 7-х классов в возрасте 11–14 лет. Использовались методики: опросник «Климат в классе» (Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, М.Г. Сорокова, 2023) и трехфакторная версия опросника перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, 2018). Обнаружена значительная вариативность показателей климата в параллелях 5-х и 7-х классов одной и той же школы, что свидетельствует об уникальности учебной среды, создаваемой учителем. Выделена специфика вариативности в восприятии разных аспектов климата учащимися 5-х классов, только начавшими обучение в средней школе, и учащимися 7-х классов, типичными представителями средней ступени обучения. Показано, что перфекционизм подростков связан с их восприятием поддержки учителя и соперничества с одноклассниками. Полученные данные важны для интерпретации результатов диагностики климата в классе в практической деятельности психолога.*

**Ключевые слова:** климат в классе, средняя школа, перфекционизм, подростки.

---

**Для цитаты:** Шумакова Н.Б. Особенности климата в классе и возможности его изучения у подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 7–15. DOI:10.17759/bppe.2023200401

---

---

# Features of the Classroom Climate and the Possibility of Studying it in Adolescents

*Natalia B. Shumakova*

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

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)*

---

*The article is devoted to the problem of studying and evaluating the psychological climate in the class. It presents the results of a study on class climate variability in secondary school grades and the relationship of the peculiarities of its perception with the perfectionism of adolescents. Total of 167 students from four parallel 5th and three 7th grades aged 11-14 years participated in the study. The questionnaire “Climate in the class” (N.B. Shumakova, E.I. Shcheblanova, M.G. Sorokova, 2023) and a three-factor version of the perfectionism questionnaire (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova, 2018) were used. The results show the significant variability of climate indicators in the parallels of 5th and 7th grades of the same school, which indicates the uniqueness of the learning environment created by the teacher. Perfectionism of adolescents is associated with their perception of teacher support and rivalry with classmates. The data obtained are important for interpreting the results of climate diagnostics in the class in the practical activity of psychologists.*

**Keywords:** *class climate, secondary school, perfectionism, adolescents.*

---

**For citation:** Shumakova N.B. Features of the Classroom Climate and the Possibility of Studying it in Adolescents. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 7–15. DOI:10.17759/bppe.2023200401 (In Russ.).

---

## Введение

Интерес к изучению психологического климата в школе и классе обусловлен, прежде всего, поиском путей повышения эффективности школьного обучения. С особенностями школьной среды и такого важного ее компонента, как климат в классе, связаны не только успешность обучения и развития способностей школьников, но и их психологическое благополучие и социальная компетентность [1; 3; 4; 10; 13]. Известно также, что на академические успехи учащихся — сильно и напрямую — влияет то, как учащиеся воспринимают психологический климат в классе [7; 12].

Климат в классе, безусловно, связан с климатом в образовательном учреждении (в школе). В то же время, исследования, выполненные в последнее десятилетие, отмечают различия между ними (исследованиями) и целесообразность оперирования более точными понятиями — в соответствии с изучаемым аспектом школьной среды [8; 11]. Климат в классе представляет собой более динамичное образование, чем школьный климат, и определяет основную микросреду взаимодействия учащихся и преподавателей.

Чаще всего климат в классе или школе оценивается с помощью опросов или структурированного наблюдения. Но в последние годы, пожалуй, все более распространенным вариантом становится применение опросников, которые позволяют определить субъективное восприятие

---

климата или совокупность субъективных восприятий учащихся, а не объективные характеристики школы или класса. Это связано с тем, что:

- во-первых, сегодня убедительно доказана значимость для успешности, развития и психологического благополучия школьников таких факторов, как особенности субъективного восприятия ими академических, управленческих, социальных и эмоциональных взаимодействий между учащимися и учителями;
- во-вторых, появились надежные методики измерения [6] и возможность с их помощью получать актуальную информацию в короткие сроки.

С одной стороны, климат в классе характеризует особенную учебную среду, созданную отдельными учителями. С другой стороны, поскольку речь идет о субъективном восприятии учащимися взаимодействия и взаимоотношений в классе, то понятно, что это восприятие учебной среды, создаваемой учителями, связано с индивидуальными психологическими особенностями самого субъекта восприятия. В то же время, специфика восприятия тех или иных параметров учебной среды учащимися с разными мотивационно-личностными характеристиками изучена недостаточно. В связи с этим большой интерес и практическое значение имеют исследования индивидуальных различий в восприятии психологического климата в классе разными школьниками. В настоящем исследовании мы сосредоточились на решении двух задач:

- определить вариативность климата в классе в параллелях средней школы (5-х и 7-х классов);
- выявить связь перфекционизма подростков с особенностями восприятия климата в классе.

Мы предполагали, во-первых, что профили показателей климата класса в параллелях 5-х и 7-х классов одной и той же школы будут иметь достоверные различия. Во-вторых, особенности восприятия климата в классе связаны с перфекционизмом — важной для развития интеллектуально-творческого потенциала подростков мотивационно-личностной характеристикой.

### Методы

В исследовании приняли участие учащиеся двух параллелей одной и той же московской школы: учащиеся 4-х пятых классов ( $N = 92$ ) и учащиеся 3-х седьмых классов ( $N = 75$ ).

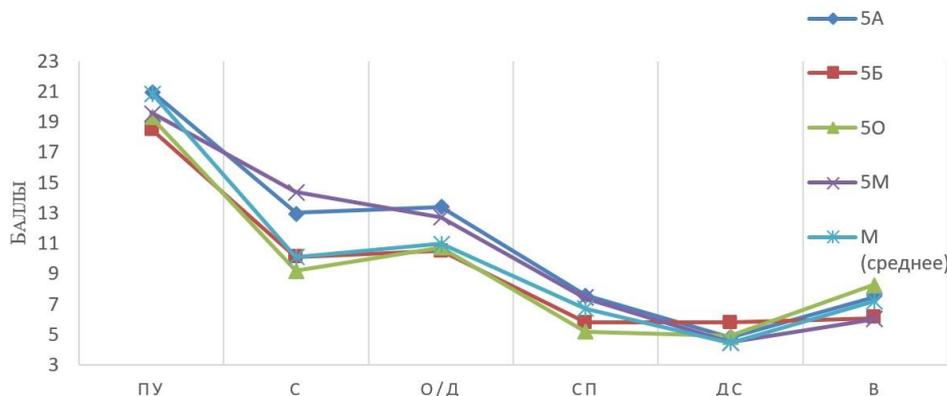
Для изучения климата в классе применялся недавно стандартизированный на большой выборке подростков (учащихся 5–10-х классов) русскоязычный опросник «Климат в классе» [5]. Опросник позволяет оценить субъективное восприятие климата в классе по 6-ти шкалам, соответствующим показателям, которые могут интерпретироваться как благоприятные или неблагоприятные для учащихся с точки зрения их психологического благополучия, академической успешности и интеллектуально-творческого развития: «поддерживающий учитель» (сотрудничество учеников с учителями), «сотрудничество с одноклассниками», «организация работы в классе» (нарушения дисциплины), «соперничество с одноклассниками», «давление школьной среды» (восприятие школьных требований как избыточных) и «вовлеченность одноклассников в учебу».

Трехфакторная версия опросника перфекционизма, разработанная Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой [2], применялась для выявления уровня проявления перфекционизма подростков (только учащихся 7-х классов). С помощью этого опросника можно получить общую оценку выраженности перфекционизма, а также его разных аспектов: озабоченность оценками со стороны других (социально предписываемый перфекционизм), высокие стандарты и требования к себе («Я-адресованный» перфекционизм), негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве (характеристика перфекционистского когнитивного стиля) [2, с. 23].

### Результаты и обсуждение

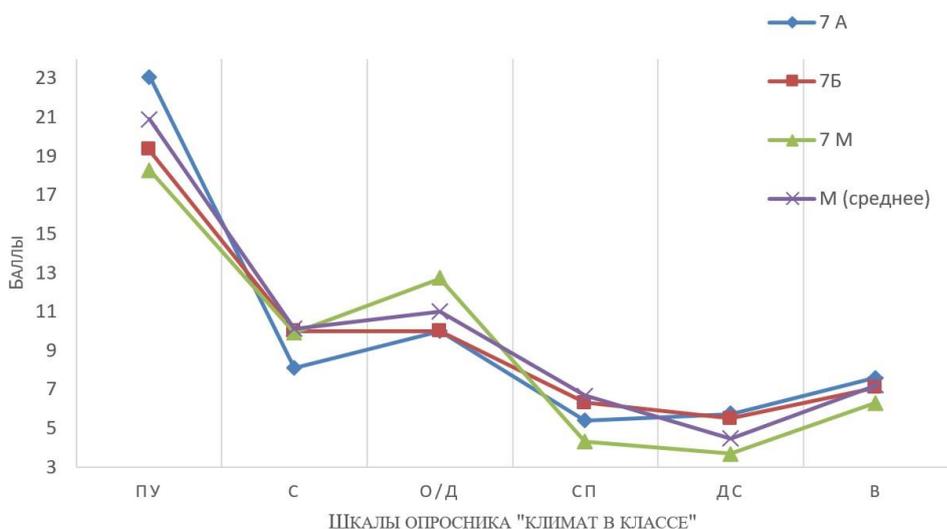
На рис.1 представлены профили показателей психологического климата в 4-х разных классах одной параллели пятиклассников и абстрактный профиль, составленный по средним значе-

ниям показателей, полученным в результате масштабного исследования с целью стандартизации опросника [5, 2023, с. 242]. Как видно из представленных профилей, различия по ряду показателей значительны. Существенные различия можно наблюдать и в случае с параллелью 7-х классов (рис. 2).



Обозначения шкал опросника «Климат в классе»: ПУ — поддерживающий учитель; С — сотрудничество с одноклассниками; О/Д — организация работы в классе; СП — соперничество с одноклассниками; ДС — давление школьной среды и В — вовлеченность одноклассников в учебу.

Рис. 1. Профили показателей климата в классе в параллели 5-х классов



Обозначения шкал опросника «Климат в классе»: ПУ — поддерживающий учитель; С — сотрудничество с одноклассниками; О/Д — организация работы в классе; СП — соперничество с одноклассниками; ДС — давление школьной среды и В — вовлеченность одноклассников в учебу.

Рис. 2. Профили показателей климата в классе в параллели 7-х классов

С помощью дисперсионного анализа ANOVA были выявлены достоверные межгрупповые различия по ряду показателей климата в классе как в параллели 5-х, так и 7-х классов.

Как видно из данных табл. 1, профили климата класса в параллелях как 5-х, так и 7-х классов одной и той же школы характеризуются статистически достоверными различиями по нескольким показателям, значения которых в одной параллели могут варьировать от уровня «ниже» до уровня «выше» среднего в соответствующей возрастной группе (рис. 1 и рис. 2). С учетом поправки Бонферрони можно выделить по два показателя, по которым обнаруживается максимальная вариабельность как в 5-х, так и в 7-х классах, хотя сами показатели в разных возрастных параллелях не совпадают. В 5-х классах максимальные различия между классами выявляются в восприятии пятиклассниками сотрудничества и вовлеченности одноклассников в учебу, в то время

как в 7-х классах — в восприятии учительской поддержки и давления школьной среды. Несовпадение показателей школьного климата, по которым обнаружены максимальные различия в разных возрастных параллелях, может свидетельствовать о разной сензитивности к разным аспектам климата в классе у учащихся 5-х и 7-х классов, обусловленной возрастными особенностями и социальной ситуацией развития. Так, переход из начальной школы в среднюю сопровождается существенными изменениями в школьной жизни и взаимоотношениях учителей и учащихся пятиклассников, идет формирование фактически нового учебного сообщества или коллектива. В связи с этим неудивительно, что в пятых классах самые большие различия между классами обнаруживаются в восприятии сотрудничества с одноклассниками и их вовлеченности в учебу. Семиклассники же, как типичные представители подросткового возраста с уже сформировавшимся ученическим коллективом, больше всего восприимчивы к атмосфере взаимоотношений с учителями (сотрудничество с учителями, понимание и поддержка или давление, императивность) и школьным требованиям, которые могут оцениваться ими как избыточные, приемлемые или недостаточные.

**Табл. 1. Межгрупповые различия показателей климата в классе в параллелях 5-х и 7-х классов (ANOVA)**

Шкалы опросника «Климат в классе»		параллель 5-х классов			параллель 7-х классов		
		Сумма квадратов	F	p	Сумма квадратов	F	p
Поддерживающий учитель	Между группами	77,751	1,024	,386	347,637	5,777	,005**
	Внутри групп	2226,162			2166,363		
	Всего	2303,913			2514,000		
Сотрудничество с одноклассниками	Между группами	392,321	5,317	,002**	59,334	1,534	,223
	Внутри групп	2164,287			1392,213		
	Всего	2556,609			1451,547		
Организация работы в классе	Между группами	144,517	3,249	,026	119,208	4,115	,020
	Внутри групп	1304,733			1042,792		
	Всего	1449,250			1162,000		
Соперничество с одноклассниками	Между группами	106,166	2,933	,038	46,410	2,435	,095
	Внутри групп	1061,954			686,256		
	Всего	1168,120			732,667		
Давление школьной среды	Между группами	18,969	1,395	,250	56,380	10,225	,000**
	Внутри групп	398,987			198,500		
	Всего	417,957			254,880		
Вовлеченность одно- классников в учебу	Между группами	85,780	5,839	,001**	20,528	2,775	,069
	Внутри групп	430,949			266,352		
	Всего	516,728			286,880		

\*\* — различия достоверны с  $p \leq 0,01$  с учетом поправки Бонферрони.

В любом случае, полученные результаты свидетельствуют о продуктивности и практической значимости анализа профиля показателей климата в разных классах одной и той же школы, на основе которого возможна целенаправленная работа по улучшению психологического климата в случае обнаруженных «слабых аспектов». Так, например, в случае параллели 5-х классов на рис. 1 хорошо видно, что по показателям «сотрудничество с одноклассниками» (шкала 2) и «организация работы в классе» (шкала 3) в двух из четырех классов (5А и 5М) обнаруживаются значе-

ния, превышающие средние по данным нормативной таблицы [5, с. 242], соответствующие границам 6–7 и 5–6 стайнанов, соответственно [5, с. 247].

Учитывая, что эти шкалы опросника инвертированы, то полученные значения по ним интерпретируются с противоположным знаком, т. е. в случае высоких показателей свидетельствуют о слабом сотрудничестве одноклассников и недостаточной для успешной работы учеников организации работы в классе (слабой или недостаточной дисциплине), а в случае низких, наоборот, о хорошем сотрудничестве и взаимопомощи одноклассников, а также дисциплине (организации работы в классе), позволяющей всем ученикам продуктивно работать на уроках. Эти данные позволяют дать учителям соответствующие рекомендации по совершенствованию работы и взаимодействию с учениками обсуждаемых классов.

Для проверки гипотезы о связи особенностей восприятия климата в классе с перфекционизмом подростков был выполнен корреляционный анализ показателей двух опросников на выборке 7-х классов. В табл. 2 представлены только выявленные статистически значимые связи.

**Табл. 2. Коэффициенты корреляций (Спирмена) шкал опросников «Климат в классе» и перфекционизма подростков**

Шкалы опросника «Климат в классе»		Показатели перфекционизма			
		«Озабоченность оценками»	«Высокие стандарты»	«Негативное селектирование»	Общий балл перфекционизма
Шкала 1 «Поддерживающий учитель»	R	,052	,352*	-,046	,133
	p	,743	,021	,767	,394
Шкала 4 «Соперничество с одноклассниками»	R	,257	,152	,457**	,364*
	p	,096	,331	,002	,016

Как видно из данных табл. 2, умеренные и слабые, но статистически достоверные двусторонние положительные корреляционные связи выявлены только между двумя шкалами опросника «Климат в классе» и некоторыми показателями перфекционизма. Так, перфекционизм связан с восприятием соперничества с одноклассниками. Чем больше выражен у подростков перфекционизм, а точнее, такая особенность, как негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве, тем в большей мере для них характерен высокий уровень показателя «соперничество с одноклассниками» ( $r=0,457$ ), т. е. можно говорить о том, что они склонны к восприятию взаимоотношений в классе как сопернических (конкурентных) и наоборот.

Для подростков же с высоким уровнем выраженности «Я-перфекционизма», т. е. с высокими стандартами и требованиями к себе, характерен и высокий показатель по шкале «поддерживающий учитель», а для подростков с низким уровнем выраженности «Я-адресованного» перфекционизма характерен низкий показатель по шкале опросника климата в классе, связанной с восприятием поддержки и сотрудничества с учителем ( $r=0,352$ ). Другими словами, подростки с высокими стандартами и требованиями к себе склонны воспринимать учителя позитивно, как помогающего и сотрудничающего с учениками, в то время как их сверстники с низкими стандартами и требованиями к себе, наоборот, склонны к восприятию учителя как недостаточно поддерживающего их.

### Заключение

Практическая значимость измерения психологического климата в классе обуславливает актуальность изучения особенностей, условий и факторов его вариативности в классах общеобразовательных школ. Исследование психологического климата в классах средней школы позволило выявить значительную вариативность показателей климата в параллелях 5-х и 7-х классов одной и той же школы, что свидетельствует об уникальности учебной среды, создаваемой учителями. В то же время, показатели школьного климата, по которым обнаружены максимальные различия в

разных возрастных параллелях, не одинаковы, что может свидетельствовать о разной восприимчивости к разным аспектам климата в классе у учащихся 5-х и 7-х классов, связанной с возрастными особенностями и социальной ситуацией развития.

Показано, что в 5-х классах самые большие различия между классами обнаруживаются в восприятии сотрудничества с одноклассниками и их вовлеченности в учебу, в то время как в 7-х классах — в восприятии учительской поддержки и давления школьной среды.

Особенности восприятия климата в классе связаны и с такой важной для развития интеллектуально-творческого потенциала подростков мотивационно-личностной характеристикой, как перфекционизм. Обнаружено, что перфекционизм подростков связан с их восприятием поддержки учителя и соперничества с одноклассниками. Подростки с высоким уровнем «Я-адресованного» перфекционизма (высокими стандартами и требованиями к себе) склонны воспринимать учителя позитивно, как помогающего и сотрудничающего с учениками, в то время как их сверстники с низкими стандартами и требованиями к себе, наоборот, склонны к восприятию учителя как недостаточно помогающего и поддерживающего их. Подростки с высоким уровнем негативного селектирования и фиксацией на собственном несовершенстве склонны к восприятию взаимоотношений в классе как сопернических (конкурентных), а их сверстники с низким уровнем выраженности этой характеристики перфекционизма, наоборот, — как не конкурентных, а поддерживающих друг друга.

Полученные в исследовании данные о вариативности профиля показателей психологического климата в разных возрастных параллелях и особенностях его восприятия подростками с разными характеристиками перфекционизма важны для интерпретации данных, полученных в результате диагностики климата в классе в практической деятельности психолога.

Появление нового опросника «Климат в классе» расширяет возможности работы психолога в школе и оказания психолого-педагогической помощи учителям и учащимся, а дальнейшее изучение особенностей восприятия психологического климата, связанных с индивидуальными мотивационно-личностными различиями учащихся, представляется важным перспективным направлением исследований.

## Литература

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. Школьный климат: концепция и инструмент измерения [Электронный ресурс]. М.: Издательский Дом Высшей школы экономики», 2018. 103 с. doi:10.17323/978-5-7598-1737-6
2. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 8–32. doi:10.17759/cpp.2018260302
3. Петрова С.О. Связь школьной тревожности, способностей и восприятия окружения у пятиклассников // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2020. С. 615–621.
4. Реан А.А., Шагалов И.Л., Коновалов И.А. Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 126–143. doi:10.17759/pse.2020250611
5. Шумакова Н.Б., Щепланова Е.И., Сорокова М.Г. «Климат в классе» — стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Климат в школе» [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Том 20. № 2. С. 231–256. doi:10.17323/1813-8918-2023-2-231-256
6. Abdul Main R., Mahmud S. Classroom climate in the context of teaching practices in junior high schools // Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science. 2022. Vol. 4(2). P. 342–359. doi:10.52208/klasikal.v4i2.279

7. Bahar M., Asil M., Rubie-Davies C.M. Measurement invariance of the student personal perception of classroom climate scale (SPPCC) in the Turkish context // *European Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 7(1). P. 113–120. doi:10.12973/eu-jer.7.1.113
8. Goldenberg J., Klavir R. School climate, classroom climate, and teaching quality: can excellent students unravel these connections? // *International Journal for Talent Development and Creativity*. 2017. Vol. 5(1–2). P. 137–148. doi:10.5944/educXX1.28705
9. Iglesias-Díaz P., Romero-Pérez C. Emotional and inclusive classrooms and adolescent well-being: a systematic review // *Educación XXI*. 2021. Vol. 24(2). P. 305–350. doi:10.5944/educxx1.28705
10. Lopez-Gonzalez L., Oriol X. The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students // *Culture and Education*. 2016. Vol. 28(1). P. 130–156. doi:10.1080/11356405.2015.1120448
11. Maxwell S., Reynolds K.J., Lee E., Subasic E., Bromhead D. The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.02069
12. Schweig J., Hamilton L.S., Baker G. School and Classroom Climate Measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders. Research Report No. RR-4259-FCIM. RAND Corporation, 2019. doi:10.7249/RR4259
13. Wang M.-T., Degol J.L., Amemiya J., Parr A., Guo J. Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis // *Developmental Review*. 2020. Vol. 57. doi:10.1016/j.dr.2020.100912

## References

1. Aleksandrov D.A., Ivanyushina V.A., Khodorenko D.K., Tenisheva K.A. Shkol'nyi klimat: kontseptsiya i instrument izmereniya [Elektronnyi resurs]. Moscow: Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018. 103 p. doi:10.17323/978-5-7598-1737-6 (In Russ.).
2. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Faktornaya struktura i psikhometricheskie pokazateli oprosnika perfektsionizma: razrabotka trekhfaktornoj versii [Factor Structure and Psychometric Properties of Perfectionism Inventory: Developing 3-Factor Version] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 8–32. doi:10.17759/cpp.2018260302 (In Russ.).
3. Petrova S.O. Svyaz' shkol'noi trevozhnosti, sposobnostei i vospriyatija okruzheniya u pyatiklassnikov [Relationship between school anxiety, abilities, achievements and classroom climate of students in 5th grade]. *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen*. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 2020, pp. 615–621. (In Russ.).
4. Rean A.A., Shagalov I.L., Konovalov I.A. Svyaz' retrospektivnykh otsenok shkol'nogo klimata s gotovnost'yu molodykh lyudei k agressii [Relationship Between Retrospective Estimations of School Climate and Readiness for Aggression in Young People] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 126–143. doi:10.17759/pse.2020250611 (In Russ.).
5. Shumakova N.B., Shcheblanova E.I., Sorokova M.G. "Klimat v klasse" — standartizatsiya russkoyazychnoi versii modifitsirovannogo oprosnika "Klimat v shkole" ["Classroom Climate" — Standardization of the Russian Version of the Modified Questionnaire "School Climate"] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 231–256. doi:10.17323/1813-8918-2023-2-231-256 (In Russ.).
6. Abdul Main R., Mahmud S. Classroom climate in the context of teaching practices in junior high schools. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, 2022. Vol. 4, no. 2, pp. 342–359. doi:10.52208/klasikal.v4i2.279

7. Bahar M., Asil M., Rubie-Davies C.M. Measurement invariance of the student personal perception of classroom climate scale (SPPCC) in the Turkish context. *European Journal of Educational Research*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 113–120. doi:10.12973/eu-jer.7.1.113
8. Goldenberg J., Klavir R. School climate, classroom climate, and teaching quality: can excellent students unravel these connections? *International Journal for Talent Development and Creativity*, 2017. Vol. 5, no. 1–2, pp. 137–148. doi:10.5944/educXX1.28705
9. Iglesias-Díaz P., Romero-Pérez C. Emotional and inclusive classrooms and adolescent well-being: a systematic review. *Educación XXI*, 2021. Vol. 24, no. 2, pp. 305–350. doi:10.5944/educxx1.28705
10. Lopez-Gonzalez L., Oriol X. The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Culture and Education*, 2016. Vol. 28, no. 1, pp. 130–156. doi:10.1080/11356405.2015.1120448
11. Maxwell S., Reynolds K.J., Lee E., Subasic E., Bromhead D. The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 2017. Vol. 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.02069
12. Schweig J., Hamilton L.S., Baker G. School and Classroom Climate Measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders. Research Report No. RR-4259-FCIM. RAND Corporation, 2019. doi:10.7249/RR4259
13. Wang M.-T., Degol J.L., Amemiya J., Parr A., Guo J. Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 2020. Vol. 57. doi:10.1016/j.dr.2020.100912

## Информация об авторах

### **Шумакова Наталья Борисовна**

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО); профессор, кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)

## Information about the authors

### **Natalia B. Shumakova**

Doctor of Psychology, Professor, Senior Researcher, Psychology of Giftedness Department, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Professor, Department of Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)

Получена 04.07.2023

Received 04.07.2023

Принята в печать 05.10.2023

Accepted 05.10.2023

---

## Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

---

### Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs

---

# Шкала оценки цифровой образовательной среды университета для преподавателей (AUDEE-Tch Scale): стандартизация для преподавателей вузов

**Сорокова М.Г.**

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: [sorokovamg@mgppu.ru](mailto:sorokovamg@mgppu.ru)

**Радчикова Н.П.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; Институт теоретической и экспериментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: [nataly.radchikova@gmail.com](mailto:nataly.radchikova@gmail.com)

**Одинцова М.А.**

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: [mari505@mail.ru](mailto:mari505@mail.ru)

**Радчиков А.С.**

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: [radchikov\\_a@yahoo.com](mailto:radchikov_a@yahoo.com)

**Козырева Н.В.**

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: [kozyreva\\_nina@tut.by](mailto:kozyreva_nina@tut.by)

---

В статье представлены результаты проверки психометрических свойств опросника «Шкала оценки ЦОС университета» (Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers, AUDEE-Tch Scale) для преподавателей вузов Российской Федерации и Республики Беларусь. Выборка составила N1=308 (71% женщины) респондентов — преподавателей вузов РФ (72 города) и N2=265 (76% женщины) преподавателей вузов РБ (12 городов). Возраст респондентов из РФ в среднем 46±11 лет (медиана = 45,5 лет). Возраст респондентов из РБ 45,0±11,5 лет (медиана = 45 лет). Группы преподавателей эквивалентны по возрасту и полу. Статистически доказано, что опросник обладает достаточно хорошими психометрическими свойствами. Подтверждена конструктивная валидность, внутренняя согласованность шкал, дифференциальная валидность. Резуль-

таты конфирматорного факторного анализа говорят о сходстве структуры опросника для обеих выборок. Рассчитаны нормативные значения. Опросник может быть использован для определения отношения преподавателей вузов к цифровой образовательной среде, в которой они занимаются профессиональной деятельностью.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда университета, Шкала оценки ЦОС университета, AUDEE-Tch Scale, преподаватели, вуз, шкала оценки, надежность, валидность, Российская Федерация, Республика Беларусь.

---

**Для цитаты:** Сорокова М.Г., Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Радчиков А.С., Козырева Н.В. Шкала оценки цифровой образовательной среды университета для преподавателей (AUDEE-Tch Scale): стандартизация для преподавателей вузов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 16–29. DOI:10.17759/bppe.2023200402

---

## Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers (AUDEE-Tch Scale): Standardization for University Teachers

**Marina G. Sorokova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: [sorokovamg@mgppu.ru](mailto:sorokovamg@mgppu.ru)

**Nataly P. Radchikova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Institute of Theoretical and Experimental Biophysics of the Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, [nataly.radchikova@gmail.com](mailto:nataly.radchikova@gmail.com)

**Maria A. Odintsova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: [mari505@mail.ru](mailto:mari505@mail.ru)

**Andrew S. Radchikov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
<http://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: [radchikov\\_a@yahoo.com](mailto:radchikov_a@yahoo.com)

**Nina V. Kozyreva**

Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: [kozyreva\\_nina@tut.by](mailto:kozyreva_nina@tut.by)

---

The article presents the results of testing the psychometric properties of the questionnaire “Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers, AUDEE-Tch Scale” for university teachers of the Russian Federation and the Republic of Belarus. The sample consisted of N1=308 (71% women) university teachers of the Russian Federation (72 cities) and N2=265 (76% women) ones of the Republic of Belarus (12 cities). The average age of respondents from the Russian Federation is 46±11 years (median = 45.5 years). The age of respondents from Belarus is

45.0±11.5 years (median = 45 years). Groups of teachers are equivalent in age and gender. It has been statistically proven that the questionnaire has fairly good psychometric properties. Construct validity, internal consistency of the scales, differential validity were confirmed. The results of the confirmatory factor analysis (CFA) indicate the similarity of the questionnaire structure for both samples. Normative values were calculated. The questionnaire can be used to determine the attitude of university teachers to the digital educational environment in which they are engaged in professional activities.

**Keywords:** digital educational environment of the university, scale for assessing university digital educational environment for teachers, AUDEE-Tch Scale, university teachers, university, assessment scale, reliability, validity, Russian Federation, Republic of Belarus.

**For citation:** Sorokova M.G., Radchikova N.P., Odintsova M.A., Radchikov A.S., Kozyreva N.V. Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers (AUDEE-Tch Scale): Standardization for University Teachers. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 16–29. DOI:10.17759/bppe.2023200402 (In Russ.).

## Введение

В настоящее время цифровая трансформация высшего образования стала реальностью, является международной тенденцией и открывает новые перспективы в обеспечении доступности, непрерывности и качества образования. Вместе с тем, большинство публикаций, отражающих различные аспекты вузовского обучения, посвящено исследованию проблем, отношений и процессов, происходящих в среде студентов [17]. В то же время в ходе обучения самое активное участие принимают преподаватели. А значит без:

- принятия ими новой ситуации,
- инновационной готовности педагогических коллективов вузов [1],
- усилий по созданию цифровой образовательной среды (далее — ЦОС) и овладению ее ресурсами [19],
- разработки новых методов обучения и принятия экзаменов в дистанционном формате [4],

становится невозможным:

- внедрение современных цифровых технологий, инструментов и сервисов в образование,
- связанные с этим разработка, освоение и применение новых педагогических методов,
- развитие цифровых компетенций профессорско-преподавательского состава (далее — ППС).

Как правило, исследования показывают, что преподаватели являются более консервативными участниками образовательных отношений, чем студенты, медленнее и более скептически принимают цифровую реальность, часто являются приверженцами старого, привычного им способа преподавания [2, 6, 17]. При этом консерватизм в отношении новых информационных технологий может усиливаться с возрастом [20].

Трудности при изучении особенностей восприятия и оценки ЦОС преподавателями вузов связаны еще и с тем, что не всегда четко определены критерии эффективности работы ППС в таких системах. Если для студентов принят подход, в котором эффективность оценивается с двух сторон: оценка качества обучения (примером которой может служить академическая успеваемость, участие в олимпиадах и т. д.) и оценка отношения к цифровой образовательной среде, от-

ражающая удовлетворенность самим процессом обучения [11], — то для преподавателей предпочтительно последнее.

Академическая успеваемость студентов также важна, но она во многом определяется как отношением преподавателей к обучению с помощью ресурсов ЦОС, так и их цифровыми компетенциями и умением работать с современными системами электронного обучения, цифровыми платформами, инструментами и сервисами. В статье [21] показано, что эффективность профессионального и личностного развития преподавателя вуза во многом зависит от оптимального взаимодействия студентов и преподавателей с привлечением ресурсов ЦОС.

В современных публикациях предложены критериальные методы оценки как качества ЦОС организации в целом [5], так и ее отдельных аспектов. Среди инструментов измерения отношения преподавателей вузов к ЦОС можно выделить:

- Шкалу отношения преподавателей вузов к информационно-компьютерным технологиям (University Teacher Attitude Scale towards the Use of ICT) [16],
- Тест отношения к электронному обучению (Test of e-Learning Related Attitudes — TeLRA scale) [13],
- Шкалу отношения к онлайн-преподаванию и обучению для преподавателей высших учебных заведений (Attitude Scale towards Online Teaching and Learning for Higher Education Teachers) [18],
- Шкалу для измерения отношения преподавателей университетов к этичному использованию информационных технологий для устойчивого образования (Scale to Measure University Teachers' Attitude towards Ethical Use of Information Technology for a Sustainable Education) [15] и т. д.

Отношение преподавателей к работе в цифровой образовательной среде (ЦОС) университета можно изучать с помощью методики «Шкала оценки ЦОС университета» (Scale for Assessing University Digital Educational Environment, AUDEE Scale), апробированной для студентов российских [8, 10] и белорусских [3] вузов.

Данная методика включает шесть субшкал, позволяющих оценить различные аспекты отношения к ЦОС:

- шкала 1: «Удовлетворенность учебным процессом и практическая польза в ЦОС» (12 пунктов),
- шкала 2: «Удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению в ЦОС» (7 пунктов),
- шкала 3: «Стрессонапряженность при обучении в ЦОС» (8 пунктов),
- шкала 4: «Необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС» (6 пунктов),
- шкала 5: «Нечестные стратегии в ЦОС» (6 пунктов),
- шкала 6: «Доступность ЦОС» (5 пунктов)

и общий балл, отражающий позитивное отношение и принятие ЦОС (40 пунктов).

Вопросы шкалы были скорректированы с учетом ответов преподавателей. Полный текст методики с ключом представлен в приложении.

Апробации этой методики для преподавателей вузов не проводилось, поэтому целью данного исследования была стандартизация «Шкалы оценки ЦОС университета» для контингента российских и белорусских преподавателей. В этой версии опросник называется Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers, AUDEE-Tch Scale.

## Метод

*Участники исследования.* Отбор преподавателей вузов для участия в исследовании проводился с помощью анкеты, размещенной на сайте III Всероссийской научно-практической конфе-

ренции с международным участием «Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании» DНTE 2022, организованной ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», рассылки писем по электронной почте с просьбой принять участие в анонимном исследовании, которое займет от 15 до 20 минут, и ссылкой на google-форму.

Электронные адреса отбирались из сведений об авторах, указанных в трудах конференций за 2020–2022 гг., выложенных в открытом доступе в eLibrary. После удаления ответов студентов, преподавателей средних учебных заведений и респондентов из других стран в выборке осталось  $N_1 = 308$  человек (71% женского пола), представляющих различные вузы Российской Федерации (72 города), и  $N_2 = 265$  человек (76% женского пола), представляющих различные вузы Республики Беларусь (12 городов). Возраст респондентов из РФ колебался от 23 до 77 лет и в среднем составил  $46 \pm 11$  лет (медиана = 45,5 лет, межквартильный размах = 14 лет). Возраст респондентов из РБ  $45,0 \pm 11,5$  лет (медиана = 45 лет, межквартильный размах = 15 лет). Группы преподавателей оказались эквивалентны по возрасту ( $t(571)=1,2$ ;  $p=0,22$ ) и полу ( $\chi^2=1,69$ ;  $df=1$ ;  $p=0,19$ ). Более подробное описание выборки преподавателей в РФ представлено в [7].

*Методики.* Для определения отношения к обучению в ЦОС использовалась методика «Шкала оценки ЦОС университета» [8; 10]. Некоторые пункты этого опросника, первоначально разработанного и стандартизированного для студенческой аудитории, были отредактированы с учетом специфики целевой группы — преподавателей вузов.

*Статистический анализ.* Для сравнения отношения к ЦОС преподавателей РФ и РБ использовался  $t$ -критерий Стьюдента; внутренняя согласованность методики проверялась с помощью расчетов альфы Кронбаха, коэффициентов половинного расщепления Гутмана и корреляций пункта шкалы с общим баллом по шкале без данного пункта, а также с помощью конфирматорного факторного анализа.

Данные исследования представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyData: для белорусской (<https://ruspsydata.mgppu.ru/items/134f5fdc-305b-4e35-9e9a-fbf0868fe068>) и российской (<https://ruspsydata.mgppu.ru/items/aa21c15f-2ecf-4a64-93db-ab23d0519ae7>) выборок отдельно.

## Результаты и обсуждение

*Описательная статистика* по обеим выборкам (РФ и РБ) и результаты сравнения ( $t$ -критерий Стьюдента) представлены в табл. 1. Сравнительный анализ показывает, что оценки цифровой образовательной среды преподавателями РФ и РБ мало различаются: различия не достигают уровня статистической значимости по всем шкалам методики, а оценка величины эффекта ( $d$  Коэна) указывает на маленький эффект ( $<0,30$ ) практически для всех шкал, кроме шкалы 2 (удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению). При этом даже самый большой эффект различия (в среднем 2 балла) по шкале 2 менее среднего ( $<0,5$ ). Таким образом, результаты сравнения показывают, что преподаватели белорусских вузов позитивнее оценивают свой опыт работы в ЦОС, но эти различия невелики и скорее могут объясняться размером выборки.

Статистический анализ показал, что в целом методика обладает достаточно хорошей *внутренней согласованностью* (табл. 2): альфа Кронбаха и коэффициент половинного расщепления Гутмана не ниже 0,73 для белорусской выборки и 0,63 — для российской выборки. Самые низкие показатели получены для российской выборки для шкалы 4 и шкалы 6, обладающих минимальным количеством пунктов (6 и 5 пунктов, соответственно). При этом средняя корреляция пункта шкалы с общим баллом по шкале без этого пункта достаточно высока: не менее 0,65 и 0,59 для шкал методики и 0,53 и 0,50 для общего балла (белорусская и российская выборка, соответственно).

**Табл. 1. Описательная статистика по Шкале оценки ЦОС университета для преподавателей вузов РБ (N2 = 265) и РФ (N1 = 308)**

Шкала методики	M ± SD		Me [LQ; UQ]		p	d
	РБ	РФ	РБ	РФ		
Шкала 1	43,6 ± 7,7	42,3 ± 7,9	44 [39; 48]	43 [38; 47]	0,044	0,17
Шкала 2	18,7 ± 5,3	16,6 ± 5,1	19 [16; 22]	16 [13; 19]	<0,001	0,40
Шкала 3	22,2 ± 6,1	23,5 ± 6,0	22 [18; 26]	24 [20; 27]	0,011	0,21
Шкала 4	16,6 ± 4,3	17,6 ± 3,9	17 [14; 20]	18 [15; 20]	0,003	0,25
Шкала 5	21,3 ± 4,1	21,7 ± 3,8	21 [19; 24]	22 [20; 24]	0,311	0,09
Шкала 6	20,0 ± 3,0	19,6 ± 3,1	20 [18; 22]	20 [18; 22]	0,105	0,14
Общий балл	122,1 ± 21,1	116,5 ± 20,3	123 [110; 134]	115 [104; 128]	0,001	0,27

Примечание: M — среднее арифметическое, SD — стандартное отклонение, Me — медиана, LQ — нижний квартиль, UQ — верхний квартиль; p — уровень статистической значимости t-критерия Стьюдента; d — d Коэна.

**Табл. 2. Показатели внутренней согласованности субшкал Шкалы оценки ЦОС университета для преподавателей вузов РБ (N2 = 265) и РФ (N1 = 308)**

Шкала методики	α Кронбаха		Гутман		Корреляция пункта с общим баллом по шкале	
	РБ	РФ	РБ	РФ	РБ	РФ
Шкала 1	0,89	0,89	0,92	0,90	0,66	0,67
Шкала 2	0,80	0,79	0,80	0,80	0,67	0,66
Шкала 3	0,83	0,83	0,82	0,87	0,67	0,67
Шкала 4	0,75	0,63	0,80	0,69	0,67	0,59
Шкала 5	0,73	0,69	0,76	0,70	0,65	0,62
Шкала 6	0,68	0,64	0,73	0,71	0,66	0,64
Общий балл	0,93	0,92	0,94	0,94	0,53	0,50

Примечание: α Кронбаха — стандартизированная альфа Кронбаха; Гутман — коэффициент половинного расщепления Гутмана.

**Табл. 3. Корреляции между субшкалами Шкалы оценки ЦОС университета для преподавателей РБ / РФ**

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6
Шкала 2	0,65 / 0,65					
Шкала 3	-0,56 / -0,56	-0,69 / -0,65				
Шкала 4	-0,49 / -0,42	-0,61 / -0,50	0,74 / 0,69			
Шкала 5	-0,37 / -0,26	-0,63 / -0,55	0,63 / 0,61	0,53 / 0,48		
Шкала 6	0,69 / 0,71	0,40 / 0,38	-0,57 / -0,59	-0,58 / -0,54	-0,14 / -0,18	
Общий балл	0,83 / 0,83	0,87 / 0,84	-0,86 / -0,86	-0,79 / -0,73	-0,69 / -0,63	0,67 / 0,70

Результаты конфирматорного факторного анализа (КФА) также показывают приемлемое соответствие внутренней структуры опросника данным: CMIN/df=2,58; GFI=0,74; CFI=0,77; RMSEA = 0,077 [0,073; 0,082]; SRMR=0,09 для белорусской выборки и CMIN/df=2,57; GFI=0,75; CFI=0,78; RMSEA = 0,072 [0,067; 0,076]; SRMR=0,09 для российской выборки. Результаты оказываются

сходными и для одной, и для другой выборки, что говорит о сходстве структур опросника для обеих выборок.

Корреляции между шкалами (табл. 3) сходны с корреляциями, полученными на студенческих выборках [8; 10].

Таким образом, можно заключить, что методика «Шкала оценки ЦОС университета» обладает достаточно хорошими психометрическими свойствами и может использоваться для определения отношения преподавателей вузов к цифровой образовательной среде, в которой они работают.

**Дифференциальная валидность.** Для общего балла по Шкале оценки ЦОС университета были проверены различия по возрасту и полу. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа, в котором в качестве факторов выступали страна и пол, показали, что взаимодействие факторов статистически незначимо ( $F(1,569)=0,80$ ;  $p=0,37$ ). При этом главный эффект фактора «Пол» достигает уровня статистической значимости ( $F(1,569)=8,44$ ;  $p=0,004$ ;  $\eta^2=0,01$ ), хотя и является небольшим: женщины немного выше оценивают работу в цифровой образовательной среде (в среднем, на 6 баллов). Для испанской выборки, наоборот, были получены немного более высокие оценки отношения к обучению с использованием информационно-компьютерных технологий [12]. Для проверки влияния возраста респонденты были разделены на две группы, как в исследовании [20]: до 43 лет (поколение Y) и от 43 лет и старше (поколение X). Двухфакторный дисперсионный анализ, в котором факторами выступали возраст и страна, показал, что нет ни статистически значимого взаимодействия ( $F(1,569)=2,27$ ;  $p=0,13$ ), ни главного эффекта фактора «Возраст» ( $F(1,569)=3,21$ ;  $p=0,07$ ). Полученные результаты не подтверждают гипотезу Р. Явич и Н. Давидович [20], но согласуются с результатами исследований [9; 14]. Оценивая статистическую значимость эффектов и их размер, можно заключить, что для российских и белорусских преподавателей вузов не наблюдается существенных различий по полу и возрасту, следовательно, нормативные значения могут быть рассчитаны без учета этих характеристик.

**Нормативные значения** по всем шкалам методики и общему баллу для выборок преподавателей вузов РБ и РФ представлены в табл. 4.

**Табл. 4. Нормативные значения (станайны) Шкалы оценки ЦОС университета для преподавателей РБ / РФ**

Станайн	Уровень	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Шкала 6	Общий балл
<b>РБ</b>								
1	Низкий	12–30	7–9	8–11	6–9	6–14	5–14	40–82
2		31–35	10–12	12–15	10–11	15–16	15–16	83–98
3		36–39	13–15	16–18	12–14	17–18	17–18	99–109
4	Средний	40–43	16–18	19–21	15–16	19–20	19	110–117
5		44–46	19	22–24	17–18	21–22	20–21	118–126
6		47–49	20–22	25–26	19–20	23–25	22	127–136
7	Высокий	50–53	23–25	27–29	21–22	26–27	23–24	137–147
8		54–57	26–28	30–34	23–24	28	25	148–164
9		58–60	29–35	35–40	25–30	29–30	25	165–190
<b>РФ</b>								
1	Низкий	12–27	7–9	8–12	6–11	6–14	5–14	40–85
2		28–33	10	13–15	12–13	15–17	15–16	86–93
3		34–38	11–13	16–19	14–15	18–20	17–18	94–103

4	Средний	39–41	14–16	20–22	16–17	21	19	104–112
5		42–44	17–18	23–25	18–19	22–23	20	113–119
6		45–48	19–20	26–28	20	24	21–22	120–129
7	Высокий	49–52	21–23	29–31	21–22	25–26	23	130–144
8		53–56	24–27	32–34	23–25	27–28	24–25	145–155
9		57–60	28–35	35–40	26–30	29–30	25	156–190

### Заключение

В исследовании проведена проверка психометрических свойств опросника «Шкала оценки ЦОС университета» для преподавателей вузов РФ и РБ (Scale for Assessing University Digital Educational Environment for Teachers, AUDEE-Tch Scale). Статистически доказано, что предлагаемый опросник обладает достаточно хорошими психометрическими свойствами. Подтверждена конструктивная валидность, внутренняя согласованность шкал, дифференциальная валидность. Результаты КФА говорят о сходстве структур опросника для обеих выборок — респондентов РФ и РБ. Диагностическая методика может быть использована для определения отношения преподавателей вузов к цифровой образовательной среде, в которой они работают. Существенных различий по полу и возрасту в отношении к цифровой образовательной среде не обнаружено, рассчитаны нормативные значения.

### Приложение

#### Шкала оценки ЦОС университета (AUDEE-Tch Scale)

Инструкция: оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны со следующими утверждениями по шкале от 1 до 5:

- 1 — не согласен
- 2 — скорее не согласен
- 3 — затрудняюсь ответить (как согласен, так и не согласен)
- 4 — скорее согласен
- 5 — согласен

1. Обучающимся удобно готовиться к занятиям с помощью электронного курса
2. Обучающимся учиться с помощью электронных курсов интереснее, чем в классическом формате
3. Учение в электронных курсах способствует проявлению самостоятельности обучающихся
4. Обучающимся трудно работать в электронных курсах без помощи преподавателя
5. Использование электронных курсов — это потребность современной жизни
6. Обучающимся удобно, что можно не посещать лекции, а слушать их в аудио- или видеозаписи
7. Использование электронных курсов снижает качество образования
8. Обучающимся сложно правильно распланировать время и вовремя делать задания по электронному курсу
9. Тесты как форма контроля по электронному курсу ориентируют обучающихся исключительно на отметку, а не на компетенции
10. В электронном курсе обучающимся легко вернуться к тому, что было непонятно
11. В электронном курсе на онлайн-занятиях с преподавателем обучающиеся работают гораздо интенсивнее, чем при традиционно-очном обучении
12. Обучающимся трудно привыкнуть к новой форме обучения в формате электронного курса
13. Обучающиеся часто используют нечестные стратегии при контроле знаний

14. Учиться в формате электронного курса обучающимся технически сложно
15. Результаты онлайн-тестов часто фальсифицированы, так как нет контроля за тем, кто их выполняет
16. В электронном курсе обучающиеся всегда могут быстро узнать тему занятия и задание
17. Электронные курсы бесполезны для развития профессиональных компетенций обучающихся
18. В электронном курсе обучающимся недостает личных контактов с преподавателем
19. Чтобы обучающиеся не использовали нечестные стратегии при оценке образовательных результатов, нужен строгий контроль за студентами
20. В электронном курсе обучающимся стало проще наверстать пропущенный материал
21. Электронные курсы помогают обучающимся хорошо подготовиться к будущей профессиональной деятельности
22. В электронном курсе обучающимся недостает личных контактов с однокурсниками
23. Обучение с использованием электронных курсов способствует развитию цифровых компетенций обучающихся
24. Все равно будут обучающиеся, кто использует нечестные стратегии при контроле знаний
25. Изучение электронных курсов доставляет удовольствие обучающимся
26. Обучение с использованием электронного курса препятствует приобретению глубоких и прочных знаний обучающимися
27. Большинство (более половины) обучающихся справляются с контрольными заданиями самостоятельно
28. Обучающиеся узнают много нового и полезного из электронного курса
29. Обучающиеся хотят и другие предметы изучать в формате электронного курса
30. Освоение электронного курса дает обучающимся ощущение удовлетворенности учебным процессом
31. Возможность использовать интернет-ресурсы при контроле компетенций снижает мотивацию к самостоятельной подготовке обучающихся
32. Обучающимся некомфортно в цифровой образовательной среде
33. Обучение с использованием электронных курсов препятствует приобретению компетенций в практической деятельности обучающихся
34. Цифровая образовательная среда повышает стрессовое напряжение обучающихся
35. Онлайн-обучение развивает способность обучающихся быстро и эффективно ориентироваться в информационных потоках
36. Электронные курсы и онлайн-обучение делают образование менее доступным
37. Электронные курсы — это хорошее решение проблем тех обучающихся, кто не может посещать занятия
38. Цифровая образовательная среда не учитывает индивидуально-личностные особенности обучающихся

### **Ключ**

**Шкала 1.** Удовлетворенность учебным процессом в ЦОС: пункты 3+, 5+, 6+, 16+, 20+, 21+, 23+, 25+, 28+, 29+, 30+, 35+

**Шкала 2.** Удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивация к учению в ЦОС: пункты 2+, 7-, 11+, 18-, 22-, 29+, 38-

**Шкала 3.** Стрессонапряженность при обучении в ЦОС: пункты 9+, 17+, 26+, 31+, 32+, 33+, 34+, 36+

**Шкала 4.** Необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС: пункты 1-, 4+, 8+, 12+, 14+, 31+

**Шкала 5.** Нечестные стратегии в ЦОС: 9+, 13+, 15+, 19+, 24+, 27-

**Шкала 6. Доступность ЦОС: пункты 10+, 14-, 20+, 36-, 37+**

**Общий балл: пункты 1+, 2+, 3+, 4-, 5+, 6+, 7-, 8-, 9-, 10+, 11+, 12-, 13-, 14-, 15-, 16+, 17-, 18-, 19-, 20+, 21+, 22-, 23+, 24-, 25+, 26-, 27+, 28+, 29+, 30+, 31-, 32-, 33-, 34-, 35+, 36-, 37+, 38-**

## Литература

1. *Авакян И.Б., Виноградова Г.А.* Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 16–30. doi:10.17759/psyedu.2020120102.
2. *Козырева Н.В., Лобанов А.П., Радчиков А.П.* Отношение к цифровой образовательной среде у студентов и преподавателей вузов РБ [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): Сборник статей IV международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 731–742. URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/dhte2023\\_Kozyreva\\_et\\_al.pdf](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/dhte2023_Kozyreva_et_al.pdf) (дата обращения: 22.11.2023).
3. *Козырева Н.В., Лобанов А.П., Радчикова Н.П.* Шкала оценки цифровой образовательной среды университета: апробация на белорусской выборке [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 46–59. URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/dhte2022\\_Kozyreva\\_et\\_al.pdf](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/dhte2022_Kozyreva_et_al.pdf) (дата обращения: 22.11.2023).
4. *Мальшакова И.Л., Портнов Ю.А.* Экзамен в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 63–76. doi:10.17759/pse.2022140105.
5. *Пак Н.И., Сыромятников А.А.* Вопросно-критериальный способ оценки качества цифровой образовательной среды организации [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2022. Том 19. № 4. С. 312–327. doi:10.22363/2312-8631-2022-19-4-312-327
6. *Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г.* Отношение к цифровой образовательной среде у студентов и преподавателей вузов РФ // Труды III Международной научной конференции «Новые коммуникативные технологии и современное белорусское общество», 27–28 апреля 2023 года. Полоцк, 2023.
7. *Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г.* Отношение преподавателей российских вузов к цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Том 20. № 2. С. 311–330. doi:10.22363/2313-1683-2023-20-2-311-330
8. *Радчикова Н.П., Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Гусарова Е.С.* Применение современной теории тестов (IRT) для анализа методики «Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС)» [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 557–570. URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Radchikova\\_et\\_al](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Radchikova_et_al) (дата обращения: 22.11.2023).
9. *Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 25–39. doi:10.17759/pse.2023280101

10. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 52–65. doi:10.17759/pse.2021260205
11. Castro M.D.B., Tumibay G.M. A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26(2). P. 1367–1385 doi:10.1007/s10639-019-10027-z
12. Guillen-Gamez F., Colomo Magaña E., Sánchez-Rivas E., Pérez R. Attitude towards ICT: a statistical analysis of gender differences in Spanish higher education teachers // Proceedings of The 3rd International Conference on Advanced Research in Education, Teaching and Learning. Oxford, UK, 2020. doi:10.33422/3rd.aretl.2020.12.110
13. Kisanga D.H., Ireson G. Test of e-Learning Related Attitudes (TeLRA) scale: Development, reliability and validity study // International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT). 2016. Vol. 12(1). P. 20–36.
14. Mahdi H., Al-Dera A. The Impact of Teachers' Age, Gender and Experience on the Use of Information and Communication Technology in EFL Teaching // English Language Teaching. 2013. Vol. 6(6). P. 57–67. doi:10.5539/elt.v6n6p57
15. Măță L., Clipa O., Tzafilkou K. The Development and Validation of a Scale to Measure University Teachers' Attitude towards Ethical Use of Information Technology for a Sustainable Education // Sustainability. 2020. Vol. 12(15). doi:10.3390/su12156268
16. Ramos J., Martínez Abad F., García-Peñalvo F., Herrera García M., Conde M.J. Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study // Computers in Human Behavior. 2014. Vol. 31(1). P. 509–516. doi:10.1016/j.chb.2013.04.039
17. Rogozin D., Solodovnikova O., Ipatova A. How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education // Educational Studies Moscow. 2022. Vol. 1 (Eng). P. 271–300. doi:10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
18. Sangwan A., Sangwan A., Punia P. Development and Validation of an Attitude Scale towards Online Teaching and Learning for Higher Education Teachers // TechTrends. 2021. Vol. 65(2). P. 187–195. doi:10.1007/s11528-020-00561-w
19. Smirnova E.A., Stolyarova A.N., Surnina K.S., Denenberg Y.M., Dikova T.V. Impact of the COVID-19 pandemic on the development of digital technologies in academic education // Journal of Advanced Pharmacy Education & Research. 2021. Vol. 11(1). P. 207–213. doi:10.51847/NOMIOs9nAQ
20. Yavich R., Davidovitch N. Teachers' Attitudes to Use of Advanced Technological Tools as Teaching and Learning Aids: From an Inter-Generational Perspective // The European Educational Researcher. 2021. Vol. 4(3). P. 329–354. doi:10.31757/euer.434
21. Zakharova M.A., Mezinov V.N., Mironova E.L. The University digital educational environment potential in the future teacher professional and personal development // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1691(1). doi:10.1088/1742-6596/1691/1/012208

## References

1. Avakyan I.B., Vinogradova G.A. Otsenka innovatsionnoi gotovnosti pedagogicheskikh kollektivov vuzov [Evaluation of Innovative Readiness of Teaching Staff of Universities] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 16–30. doi:10.17759/psyedu.2020120102 (In Russ.).
2. Kozyreva N.V., Lobanov A.P., Radchikov A.P. Otnoshenie k tsifrovoi obrazovatel'noi srede u studentov i prepodavatelei vuzov RB [Attitude Towards the Digital Educational Environment among Students and Teachers of Universities of the Republic of Belarus] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V., Sorokova M.G., Radchikova N.P. (eds.). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2023): Sbornik statei IV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 16–17 noyabrya 2023 g. = Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023): Collection of Articles of the IV International Scientific and Practical*

- Conference. November 16–17, 2023. Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2023, pp. 731–742. URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/dhte2023\\_Kozyreva\\_et\\_al.pdf](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/dhte2023_Kozyreva_et_al.pdf) (Accessed 22.11.2023). (In Russ.).
3. Kozyreva N.V., Lobanov A.P., Radchikova N.P. Shkala otsenki tsifrovoy obrazovatel'noi sredy universiteta: aprobatsiya na belorusskoi vyborke [Scale for Assessing the University Digital Educational Environment (AUDEE scale): Approbation on the Belarusian sample] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V., Sorokova M.G., Radchikova N.P. (eds.). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022): Sbornik statei III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 17–18 noyabrya 2022 g. = Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2022): Collection of Articles of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 17–18, 2022.* Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2022, pp. 46–59. URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/dhte2022\\_Kozyreva\\_et\\_al.pdf](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/dhte2022_Kozyreva_et_al.pdf) (Accessed 22.11.2023). (In Russ.).
  4. Malshakova I.L., Portnov Yu.A. Ekzamen v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Examination in Conditions of Distance Learning] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 1, pp. 63–76. doi:10.17759/pse.2022140105 (In Russ.).
  5. Pak N.I., Syromyatnikov A.A. Voprosno-kriterial'nyi sposob otsenki kachestva tsifrovoy obrazovatel'noi sredy organizatsii [Question and criterion method for assessing the quality of the organization's digital educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization in Education*, 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 312–327. doi:10.22363/2312-8631-2022-19-4-312-327 (In Russ.).
  6. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Otnoshenie k tsifrovoy obrazovatel'noi srede u studentov i prepodavatelei vuzov RF. Trudy III Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii “Novye kommunikativnye tekhnologii i sovremennoe belorusskoe obshchestvo”, 27–28 aprelya 2023 goda. Polotsk, 2023, pp. 57–61. (In Russ.).
  7. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Otnoshenie prepodavatelei rossiiskikh vuzov k tsifrovoy obrazovatel'noi srede [The Attitude of Russian University Teachers Towards the Digital Educational Environment] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 311–330. doi:10.22363/2313-1683-2023-20-2-311-330 (In Russ.).
  8. Radchikova N.P., Sorokova M.G., Odintsova M.A., Gusarova E.S. Primenenie sovremennoi teorii testov (IRT) dlya analiza metodiki “Shkala otsenki tsifrovoy obrazovatel'noi sredy (TsOS)” [The Application of Item Response Theory (IRT) for AUDEE Scale Psychometric Assessment] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V., Sorokova M.G., Radchikova N.P. (eds.). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021): Sbornik statei II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 11–12 noyabrya 2021 g. = Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11–12, 2021.* Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2021, pp. 557–570. URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Radchikova\\_et\\_al](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Radchikova_et_al) (Accessed 22.11.2023). (In Russ.).
  9. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Otsenka tsifrovoykh obrazovatel'nykh tekhnologii prepodavatelyami vuzov [Evaluation of Digital Educational Technologies by University Teachers] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 25–39. doi:10.17759/pse.2023280101 (In Russ.).
  10. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Shkala otsenki tsifrovoy obrazovatel'noi sredy (TsOS) universiteta [Scale for Assessing University Digital Educational Environment (AUDEE Scale)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 52–65. doi:10.17759/pse.2021260205 (In Russ.).

11. Castro M.D.B., Tumibay G.M. A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 1367–1385 doi:10.1007/s10639-019-10027-z (In Russ.).
12. Guillen-Gamez F., Colomo Magaña E., Sánchez-Rivas E., Pérez R. Attitude towards ICT: a statistical analysis of gender differences in Spanish higher education teachers. *Proceedings of The 3rd International Conference on Advanced Research in Education, Teaching and Learning*. Oxford, UK, 2020. doi:10.33422/3rd.aretl.2020.12.110
13. Kisanga D.H., Ireson G. Test of e-Learning Related Attitudes (TeLRA) scale: Development, reliability and validity study. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 20–36.
14. Mahdi H., Al-Dera A. The Impact of Teachers' Age, Gender and Experience on the Use of Information and Communication Technology in EFL Teaching. *English Language Teaching*, 2013. Vol. 6, no. 6, pp. 57–67. doi:10.5539/elt.v6n6p57
15. Măță L., Clipa O., Tzafilikou K. The Development and Validation of a Scale to Measure University Teachers' Attitude towards Ethical Use of Information Technology for a Sustainable Education. *Sustainability*, 2020. Vol. 12, no. 15. doi:10.3390/su12156268
16. Ramos J., Martínez Abad F., García-Peñalvo F., Herrera García M., Conde M.J. Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 31(1). P. 509–516. doi:10.1016/j.chb.2013.04.039
17. Rogozin D., Solodovnikova O., Ipatova A. How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education. *Educational Studies Moscow*, 2022, no. 1 (Eng), pp. 271–300. doi:10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
18. Sangwan A., Sangwan A., Punia P. Development and Validation of an Attitude Scale towards Online Teaching and Learning for Higher Education Teachers. *TechTrends*, 2021. Vol. 65, no. 2, pp. 187–195. doi:10.1007/s11528-020-00561-w
19. Smirnova E.A., Stolyarova A.N., Surnina K.S., Denenberg Y.M., Dikova T.V. Impact of the COVID-19 pandemic on the development of digital technologies in academic education. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 207–213. doi:10.51847/NOMIOs9nAQ
20. Yavich R., Davidovitch N. Teachers' Attitudes to Use of Advanced Technological Tools as Teaching and Learning Aids: From an Inter-Generational Perspective. *The European Educational Researcher*, 2021. Vol. 4, no. 3, pp. 329–354. doi:10.31757/euer.434
21. Zakharova M.A., Mezinov V.N., Mironova E.L. The University digital educational environment potential in the future teacher professional and personal development. *Journal of Physics: Conference Series*, 2020. Vol. 1691(1). doi:10.1088/1742-6596/1691/1/012208

## Информация об авторах

### **Сорокова Марина Геннадьевна**

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, руководитель, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, заведующий, кафедра «Цифровое образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: [sorokovamg@mgppu.ru](mailto:sorokovamg@mgppu.ru)

### **Радчикова Наталия Павловна**

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; главный специалист, подразделение «Лаборатория биофизики возбудимых сред», Институт теоретической и экспери-

ментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), г. Пушино, Российская Федерация  
ORCID: 0000-0002-5139-8288, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

**Одинцова Мария Антоновна**

кандидат психологических наук, доцент, заведующая, кафедра психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

**Радчиков Андрей Сергеевич**

лаборант-исследователь, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov\_a@yahoo.com

**Козырева Нина Вячеславовна**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования и развития личности, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva\_nina@tut.by

## Information about the authors

**Marina G. Sorokova**

Doctor of Education, PhD in Physics and Mathematics, Head, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Head, Department “Digital Education”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

**Nataly P. Radchikova**

PhD in Psychology, Leading Researcher, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Chief Specialist, Laboratory of Biophysics of Excitable Media, Institute of Theoretical and Experimental Biophysics of the Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia  
ORCID: 0000-0002-5139-8288, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

**Maria A. Odintsova**

PhD in Psychology, Docent, Head, 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

**Andrew S. Radchikov**

Research Laboratory Assistant, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov\_a@yahoo.com

**Nina V. Kozyreva**

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Personal Development, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva\_nina@tut.by

Получена 29.11.2023

Received 29.11.2023

Принята в печать 18.12.2023

Accepted 18.12.2023

---

## Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

---

### Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

---

# Разработка и апробация теста для измерения неэтического академического поведения студентов

**Демин М.Р.**

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1222-682X>, e-mail: [maxim.djomin@gmail.com](mailto:maxim.djomin@gmail.com)*

---

*В современной психологической литературе представлены несколько подходов к измерению этических установок у молодых людей. Это указывает на перспективность развития измерительных тестов и накопления эмпирических данных по их применению. Цель статьи — продемонстрировать результаты теста, измеряющего отношение студентов к неэтическому академическому поведению. Данный тест является первым этапом создания комплекса измерений, позволяющих фиксировать изменения в отношении к этическим нормам, оценивать способность к этическому рассуждению и прогнозировать вероятность этически рискованного поведения. На основе существующего опыта разработан тест из 40 вопросов, позволяющий измерять неэтическое академическое поведение студентов (НАП). В ходе исследования были получены анкеты 184 респондентов (возрастной диапазон от 18 до 24 лет). Для обработки и анализа данных были использованы коэффициент альфа Кронбаха, индекс дискриминативности, анализ медиальных значений. Апробация анкеты показала ее валидность (коэффициент альфа Кронбаха 37 вопросов составил 0,8), позволила провести post-hoc анализ.*

**Ключевые слова:** академическая этика, этические тренинги, измерения этических навыков, контрпродуктивное рабочее поведение.

**Финансирование:** исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2022 году.

---

**Для цитаты:** Демин М.Р. Разработка и апробация теста для измерения неэтического академического поведения студентов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 30–42. DOI:10.17759/bppe.2023200403

---

---

# Development and Testing of a Test to Measure Unethical Academic Behavior of Students

**Maxim R. Demin**

HSE University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1222-682X>, e-mail: [maxim.djomin@gmail.com](mailto:maxim.djomin@gmail.com)

---

*The modern psychological literature presents several approaches to measuring ethical attitudes in young people. This indicates the prospects for the development of measurement tests and the accumulation of empirical data on their application. The purpose of the article is to demonstrate the results of a test measuring students' attitudes toward unethical academic behavior. This test is the first stage in creating a set of measurements that will allow us to record changes in attitudes toward ethical standards, assess the ability to ethically reason, and predict the likelihood of ethically risky behavior. Based on existing experience, a 40-question test has been developed to measure student unethical academic behavior (UAB). The study received questionnaires from 184 respondents (age range: 18 to 24 years). Cronbach's alpha coefficient, discriminativity index, and analysis of medial values were used to process and analyze the data. Testing of the questionnaire showed its validity (Cronbach's alpha coefficient for 37 questions was 0.8) and allowed for post-hoc analysis.*

**Keywords:** *academic ethics, ethics training, measurement of ethical skills, counterproductive work behavior.*

**Funding:** *the research carried out within the framework of the Basic Research Program at the National Research University "Higher School of Economics" in 2022.*

---

**For citation:** Demin M.R. Development and Testing of a Test to Measure Unethical Academic Behavior of Students. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 30–42. DOI:10.17759/bppe.2023200403 (In Russ.).

---

## Введение

Академическое мошенничество среди студентов является значительной проблемой высшего образования как в мире [10; 18], так и в России [1–4]. Предполагается, что неэтичное поведение студентов не только ухудшает качество образования, но и может приводить к неэтичному поведению выпускников в их дальнейшей трудовой деятельности [15; 22].

Существует значительный корпус литературы, исследующей причины нечестного поведения в процессе обучения. В контексте российского образования стоит выделить эмпирические исследования рационализации и оправдания академического мошенничества студентами [1], связи методов преподавания и распространенности среди студентов практик списывания [3], взаимосвязи между восприятием академической честности среды университета и студенческой вовлеченностью [2]. Помимо отдельных причин в исследовательской литературе подчеркивается значимость культуры академической честности (academic integrity) [1; 5; 12; 20; 22; 23].

Снижение рисков нечестного поведения студентов — важная задача, решение которой требует комплексного подхода и, прежде всего, мер на институциональном уровне [4]. Оценка эф-

---

фективности принимаемых мер во многом зависит от качества и точности методов измерения этических установок студентов и точности прогнозов рисков неэтического академического поведения. Одна из важных проблем измерения установок — это риск искажения результатов анкетирования из-за социально одобряемых ответов. Более того, имея комплексный и чувствительный инструмент измерения, можно отслеживать эффекты различных мер и оценивать эффективность институциональной среды с точки зрения формирования и поддержания культуры «академической честности». Одной из краткосрочных интервенций является проведение этических тренингов. Метаанализ результатов кратких курсов по академической или деловой этике подтверждает эффективность этого инструмента [26]. Так, общий размер эффекта 106 курсов по RCR (responsible conduct of research, ответственное проведение исследований) составил  $d=48$  [27], в метаанализе 45 исследований, в которых рассматривались программы обучения деловой этике, наблюдался общий размер эффекта  $d=28$  [19]. Учитывая данный опыт, я решил разработать и проверить на валидность собственную анкету. В данной статье сначала дается краткий обзор существующих параметров измерения, затем описание категорий, составивших основу анкеты, после чего представляются результаты, полученные по итогу анализа ответов 184 респондентов, и post-hoc анализ для дальнейшей работы.

### **Проблема измерений морального рассуждения и поведения**

Формализованная оценка моральных способностей человека впервые была предложена в рамках теории морального развития Лоренца Кольберга [16]. На данный момент существуют как минимум два теста по измерению морального суждения, опирающихся на эту теорию. Первый — «Тест на определение проблем» (The Defining Issues Test) Джеймса Реста. Его начальная версия была опубликована в 1972 году, а 27 лет спустя исследователь предложил обновленный вариант (DIT 2). Второй вариант теста состоит из 17 дилемм. Описание каждой ситуации включает 12 соображений, указывающих возможные варианты разрешения дилеммы и представляющих различные типы морального мышления [24]. На данный момент существует адаптация данного теста применительно к проблемам науки и технологии [8]. Идеи Лоренца Кольберга легли в основу теста на моральную компетентность (The Moral Competence Test, МСТ), разработанного в 1990 году Георгом Линдом [7; 17]. Участников просят прочитать две разные дилеммы, в которых от главных героев требуется принимать моральные решения. После прочтения дилемм участникам предлагается оценить свой уровень согласия с решением главного героя по семибалльной шкале Лайкерта, а затем оценить шесть аргументов в пользу решения главного героя и шесть аргументов против решения главного героя.

Измерить метакогнитивные способности при выполнении моральных решений призван тест Майкла Мамфорда [14; 21]. Участникам теста предлагается ознакомиться с кейсами, взять на себя роль основного действующего лица в сценарии и выбрать два варианта ответа, которые, по их мнению, с наибольшей вероятностью разрешат обрисованную ситуацию. Этическую чувствительность в науке (Test for Ethical Sensitivity in Science, TESS) призван измерять текст Хенриkki Кларкберн. Задание предполагает, что учащиеся ответят на неструктурированную историю, после чего их ответы оцениваются в соответствии с уровнем признания этических проблем в предоставленном сценарии [9]. Олсен Хайтман предлагает измерить этические знания основных концепций и стандартов ответственного проведения исследований [13].

Вышеописанные тексты должны оценивать этическую компетентность. Они могут быть дополнены оценкой вероятности этически рискованного поведения. Эта часть комплексного морального поведения оказывается хорошо разработана в исследованиях контрпродуктивного рабочего поведения (counterproductive work behavior). Так, например, коллектив авторов во главе с Полем Спектором создал тест, призванный проанализировать взаимосвязь между контрпродуктивным поведением на работе и предрасполагающими к этому факторами. При создании опросника

(45 заданий) исследователи использовали пять шкал: злоупотребление по отношению к другим, производственные отклонения, саботаж, воровство и прогулы [25].

Многообразный опыт конструирования тестов и навыков, которые они призваны измерить, представлен в таблице 1. Данная классификация учитывает обзор Логана Стиле [26], который выделил тринадцать категорий.

**Табл. 1. Классификация этических навыков, подлежащих количественному измерению**

	Тип навыка	Описание
1	Знание регулятивных документов	Знание правил и кодексов организации/индустрии
2	Этическая чувствительность (сензитивность)	Способности распознавать этические проблемы
3	Принятие решение в области этики	Умение анализировать и решать кейсы в области этики
4	Восприятие себя и других	Этическая зрелость, понимание перспективы другого
5	Вынесение моральных суждений	Зрелость моральных суждений, восприятие риска, управление этическими эмоциями
6	Метакогнитивные стратегии	Восприятие перспективы, осмысление, прогнозирование
7	Знание этических концепций	Способность сформулировать общие принципы
8	Ценности	Гедонизм, благотворительность, прозрачность намерений, избегание вреда, гражданственность, сочувствие, справедливость
9	Поведение	Склонность к моральному риску, способность противостоять соблазну, ответственное проведение, готовность
10	Знание философских концепций	Консеквенциализм, деонтология, релятивизм и контрактивизм, партикуляризм

### Методы

Основой предложенного мною теста стал опыт конструирования тестов по выявлению контрпродуктивного рабочего поведения (counterproductive work behavior) [6; 11; 25]. Данный тип теста позволяет выявить убеждения студентов о контрпродуктивном поведении, релевантном академической среде. Я специально использую термин «неэтическое академическое поведение» как более широкий, чем «поведение, нарушающее академические нормы». Деструктивное поведение включает области морального поведения, а именно, различие моральных принципов, нечестных академических действий (плагиат, списывание), несоблюдение учебной дисциплины, а также прямые формы насильственного поведения (например, буллинг). Также были выделены 5 категорий, подлежащих измерению: оправдание (рационализация) НАП; ощущение толерантности других к НАП; желание наказывать за НАП; личная способность противостоять НАП; этическая зрелость (способность рассуждать согласно универсальным моральным принципам). В таблице 2 представлена классификация вопросов теста по категориям и областям.

Респондентам предлагалось выразить степень согласия/несогласия с утверждением или оценить вероятность описываемого в вопросе поступка. Все вопросы анкеты предполагают ответы по шкале Лайкерта, от 1 до 5. В основе подсчетов лежит представление, что на одном конце этого спектра — «этическая глухота», а на другом — «этическая восприимчивость». Чем больше тест показывает этическую восприимчивость участника, тем менее участник предрасположен к НАП, и наоборот, чем более тест выявляет этическую глухоту респондента, тем более он предрасположен к НАП.

**Табл. 2. Классификация вопросов теста по категориям и областям**

	Категории	Области					Всего
		Дисциплина	Плагиат	Списывание	Буллинг	Нормы	
I	Оправдание (рационализация) НАП	3	0	0	2	1	6
II	Ощущение толерантности других к НАП	2	4	2	3	0	11
III	Желание наказывать за НАП	1	4	1	2		8
IV	Личная способность противостоять НАП	0	3	7	1	1	12
V	Понимание этических норм	0	0	0	0	3	3
	Всего	6	11	10	8	5	40

При этом, поскольку шкала интервальная, предполагается, что ответы на некоторые вопросы будут стремиться к центру шкалы. В этой связи значимым отклонением будет отклонение на 0,5 балла влево, в сторону «этической глухоты», или на 0,5 балла вправо, то есть в сторону «этической восприимчивости». Часть вопросов сконструирована так, чтобы ответы выстраивались по «перевернутой» шкале. Это было сделано для того, чтобы отвечающему не была очевидна социально одобряемая стратегия ответов на тест. После того как результаты были получены, ответы «перевернутых» вопросов были пересчитаны следующим образом: чем больше баллов набирает респондент, тем он считается в большей степени этически восприимчивым.

### Участники исследования

На данном этапе разработки теста важно установить, насколько разрабатываемый тест дает последовательные результаты. В ноябре 2021 года был проведен пилотный опрос, результаты которого позволили существенно переработать тест. После этого опрос проводился в трех группах студентов. Первый опрос проходил с 20 по 28 января 2022 года среди студентов четвертого года обучения (49 респондентов) образовательной программы «Маркетинг» (Высшая школа бизнеса, НИУ ВШЭ, Москва). Второй опрос проходил 3 и 4 февраля 2022 года среди учащихся первого курса (98 респондентов) программы «Международный бизнес и менеджмент» (НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург). Третий опрос проходил с 9 по 20 июня 2022 года среди учащихся второго курса (37 респондентов) программы «Международный бизнес и менеджмент» (НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург). На тот момент студенты уже прослушали курс «Бизнес-этика». Таким образом, в ходе исследования были получены анкеты 184 респондентов, возрастной диапазон которых составил от 18 до 24 лет.

### Результаты

Полученные результаты проанализированы в SPSS на предмет надежности и валидности теста. Считается, что коэффициент альфа Кронбаха выше 0,7 означает приемлемый результат, а выше 0,8 — хороший. Для нашего теста коэффициент альфа Кронбаха (Cronbach's alpha) оказался равен 0,765. После этого были выделены «девиантные» вопросы, то есть вопросы, удаление которых приведет к повышению коэффициента альфа Кронбаха. При удалении трех вопросов (15, 18, 20) коэффициент альфа Кронбаха составил 0,803.

Для анализа анкеты для каждого вопроса были рассчитаны медиальные значения и индекс дискриминативности (табл. 3).

Индекс дискриминативности позволяет установить вопросы, ответы на которые будут различаться между респондентами, набравшими за весь тест наибольшее количество баллов, и респондентами, набравшими за весь текст наименьшее количество баллов. В случае анализируемой анкеты расчет индекса дискриминативности позволяет выявить вопросы анкеты, которые

фиксируют расхождение между «этически глухими» и «этически восприимчивыми». Данный индекс может принимать значения от -1 до +1. Низкодискриминативными будут все вопросы с индексом меньше 0,15; вопросы с индексом выше 0,4 считаются высокодискриминативными. Из 40 вопросов теста 12 вопросов попали в интервал от 0,2 до 0,29; еще 7 вопросов попали в интервал от 0,30 до 0,39. Понимание, какой вопрос является дискриминативным, а какой — нет, важен для составителя теста некоторыми аспектами. Некоторые вопросы, вопреки ожиданию, оказались недискриминативными. Самым дискриминативным вопросом (индекс 0,39) оказался вопрос 26, касающийся желаний найти правильные ответы предстоящей контрольной в интернете, а вот вопрос о готовности сделать шпаргалку, чтобы списать на контрольной (вопрос 27), не выявил разницы в ответах «этически глухих» и «этически восприимчивых» респондентов.

Расчет медиальных значений позволил ранжировать вопросы по возрастанию «этической восприимчивости» (табл. 3). Дизайн теста не предполагает правильного ответа, например, 5 из 5. Три балла по пятибалльной шкале представляют собой нейтральную позицию. Можно предположить, что респонденты в ответах на многие вопросы будут занимать именно нейтральную позицию, поэтому стоит обратить внимание на вопросы, отклоняющиеся от центра. На один балл и более отклоняются в сторону «этической восприимчивости» средние значения 8 вопросов. Шесть из них относятся к буллингу (8, 25, 9, 2, 10, 1) и только два вопроса — к нечестному этическому поведению: вопрос (7) об ответственности среды за этическое поведение и прямой вопрос (33) о готовности к плагиату. Интересно, что, если вопрос 33 является дискриминативным (хотя это свойство не является ярко выраженным), то вопрос 7 вообще не является дискриминативным. В сторону «этической глухоты» на один или более баллов отклоняются от центра средние значения семи вопросов. Из них три вопроса связаны с ощущением толерантности других к НАП (6, 14, 12) и четыре вопроса касаются привлечения администрации к наказанию провинившихся (19, 32, 29, 22).

При анализе медиальных значений каждого из вопросов было решено проверить последовательность данных сравнением того, как ответили респонденты двух относительно различных групп, к которым принадлежат респонденты. Были выделены две большие и относительно равные группы: 1) студенты первого года обучения, «первокурсники» (98 респондентов) и 2) студенты старших курсов, второго и четвертого года обучения, «старшекурсники» (86 респондентов).

Сравнение медиальных значений по каждому вопросу позволяет видеть, что обе группы показывают общую динамику, редко разница между ними достигает более половины балла. Однако на некоторые вопросы первокурсники в целом более склонны выбирать «более» этические ответы. Так, медианы ответов первокурсников на семь вопросов (26, 15, 13, 3, 27, 11) отличаются на полбалла в сторону «этической восприимчивости» в сравнении ответами старшекурсников. В то же время нет ни одного вопроса, где медианы ответов старшекурсников отклонялись бы от ответов первокурсников более чем на полбалла в сторону «этической восприимчивости». Самая большая разница, почти в балл, имеет место в ответах на тринадцатый вопрос, касающийся частоты опозданий студентов на занятия. Стоит отметить, что все семь вопросов, кроме пятнадцатого, не имеют существенно значимого индекса дискриминации.

Апробация анкеты является важным результатом, так как позволяет выявить значения для каждого вопроса, чтобы в дальнейшем иметь возможность сравнительного анализа. Статистический анализ данных респондентов позволит сделать выводы об эффективности каждого из вопросов анкеты и служит основой для дальнейшего ее совершенствования путем сокращения и/или изменения некоторых вопросов.

**Табл. 3. Анкета, средние баллы и индекс дискриминативности**

№	Текст вопроса	M (184)	M (98)	M (86)	DI
19	Администрация университета должна жестко наказывать студентов, которые совершили насильственные действия в отношении других учащихся?	1,49	1,46	1,30	0,02
6	Это нормальная ситуация, когда опоздавший к началу лекции студент тихо проходит на свое место, ведь в этом случае он никому не может помешать?	1,50	1,49	1,46	0,09
14	Большинство студентов хотя бы однажды опаздывали на занятия или сдавали работы после дедлайна.	1,52	1,52	1,37	0,31
32	Если вы увидите, что кто-то из студентов списывает контрольную работу, вы будете готовы рассказать об этом нарушении?	1,63	1,55	1,34	0,22
12	Согласны ли вы с утверждением, что подавляющее большинство студентов хотя бы однажды списывали на контрольной?	1,63	1,65	1,48	0,08
29	Предположим, вы знаете, что некоторым студентам вашего потока стали доступны задания с правильными ответами предстоящего экзамена. Насколько вероятно, что вы скажете об этом преподавателю?	1,72	1,72	1,38	0,13
22	Считаете ли вы, что нужно отчислить студента, уличенного в плагиате курсовой работы, несмотря на то, что он после скандала представил новый, самостоятельно написанный вариант работы?	1,81	1,79	1,58	0,11
31	Преподаватель проверил работу вашего друга раньше остальных. Теперь друг знает, где он написал правильно, а где ошибся. У вас одинаковые варианты, и он предлагает вам подсказать. Насколько вероятно, что вы воспользуетесь его помощью?	2,07	2,04	1,73	0,07
26	Представим, что вы знаете, что все задания с правильными ответами предстоящей контрольной выложены в интернет. Насколько вероятно, что вы попытаетесь найти их, чтобы лучше написать работу?	2,13	2,26	1,68	0,09
21	Насколько серьезно должны наказывать преподаватели и администрация студентов, которые регулярно опаздывают на занятия?	2,19	2,24	1,89	0,13
24	Бывает, что студент забыл указать, что фрагмент текста взят из другого источника, а бывает, что студент осознанно выдает чужой текст за свой. Оба случая являются плагиатом. Согласны ли вы с тем, что в обоих случаях студент должен быть наказан одинаково жестко?	2,25	2,13	2,13	0,24
15	Преподаватели вашего университета готовы дополнительно потратить время, чтобы выявить некорректные заимствования (плагиат)?	2,32	2,49	1,95	0,20
17	Согласны ли вы с утверждением, что подавляющее большинство студентов хотя бы однажды сдавали работы с плагиатом?	2,38	2,19	2,43	0,23
13	В моей группе студенты часто опаздывают на занятия.	2,66	3,02	2,08	0,13

18	Администрация университета должна жестко наказывать студентов, которые позволили оскорбительные высказывания в адрес других студентов.	2,68	2,52	2,68	-0,03
30	Преподаватель проверил вашу работу раньше остальных. Теперь вы знаете правильные ответы. Насколько вероятно, что вы подскажите своим друзьям по курсу?	2,72	2,64	2,47	0,20
20	Насколько серьезно должны наказывать преподаватели и администрация студентов, которые были уличены в том, что сдали работы, которые они не писали самостоятельно?	2,78	2,65	2,71	0,27
5	Это нормально, когда студент, пропустив дедлайн по заданию, просит преподавателя принять работу позже срока?	2,98	2,78	3,20	-0,03
28	Я допускаю ситуацию, что подсмотрю ответы у более успешных студентов, чтобы получить более высокий балл.	2,98	3,02	2,61	0,04
40	Насколько вы согласны с позицией, что человек может нарушить правила, если это нарушение не принесет никому прямого вреда?	2,98	2,85	2,67	-0,05
36	Если студент списывает на контрольной и об этом никто не узнает, от этого никто не пострадает.	2,99	2,98	2,58	0,07
3	Преподаватель сам виноват, если студенты смогли найти в интернете правильные ответы к его контрольной и использовали их, когда писали тест.	3,03	3,28	2,73	0,11
4	Опоздание студента на первую пару более простительно, чем на другие занятия, поставленные на более позднее время.	3,10	3,00	3,22	0,13
23	Насколько серьезно должны наказывать преподаватели и администрация студентов, которые были уличены том, что сдали работы с некорректным заимствованием (плагиатом)?	3,14	2,99	3,08	0,17
37	Когда я сдаю работу с плагиатом, я наношу сильный вред моему университету.	3,15	2,99	2,91	0,22
38	Списывание в вузе сильно повышает вероятность коррупционного поведения в бизнесе.	3,15	3,13	2,73	0,39
35	Принципиально важно быть всегда предельно честным, даже если это невыгодно в материальном плане.	3,21	3,09	2,96	0,33
39	Предположим, вы узнали, что в регламентах университета есть юридический пробел, воспользовавшись которым вы получите несправедливое преимущество перед другими студентами. Насколько вероятно, что вы захотите его использовать?	3,38	3,10	3,27	0,37
27	Насколько вероятно, что вы будете готовить шпаргалки, чтобы списать на контрольной работе?	3,46	3,54	3,05	0,14
16	Многие преподаватели вашего университета готовы закрыть глаза на незначительный плагиат в студенческих работах?	3,74	3,66	3,67	0,27
34	Насколько вероятно, что вы попросите вашего знакомого, который лучше, чем вы, разбирается в предмете, сделать задание за вас?	3,81	3,62	3,67	0,34
11	Многие преподаватели вашего университета готовы закрыть глаза на незначительное списывание на контрольных?	3,82	4,02	3,48	0,10

33	Я допускаю ситуацию, когда, чтобы вовремя сдать работу, я буду использовать в ней чужие фрагменты текста, выдавая их за свои собственные.	4,04	3,86	3,91	0,23
8	Мне кажется, что если у кого-то в моей группе испортятся отношения с одногруппниками, то они могут отнестись к ней или к нему довольно жестко.	4,05	4,02	4,04	0,27
25	Иногда я позволяю себе колкие и даже обидные шутки в отношении одногруппников.	4,17	4,11	3,99	0,23
9	Студенту следует переживать, что его ответ на семинаре могут высмеять.	4,18	4,11	4,20	0,33
2	Бывают ситуации, когда физическое насилие — это единственный выход.	4,20	4,11	4,34	0,27
7	Вы согласны, что если человек нарушает академические правила, то винить в первую очередь нужно окружающих, например, сокурсников, друзей и приятелей, которые регулярно списывают?	4,29	4,15	4,43	0,18
10	Часто вижу, как во внеучебное время одни студенты оскорбляют других студентов.	4,51	4,50	4,46	0,31
1	Студент на семинаре может грубо перебить выступающего, так как другие смогут прервать его в следующий раз.	4,56	4,48	4,70	0,24

*Примечание:* вопросы анкеты ранжированы по среднему значению баллов, поставленных всеми 184 респондентами. В двух столбцах приведена разбивка средних баллов двух групп студентов 1) первокурсников (98 респондентов) и 2) студентов старших курсов, второго и четвертого года обучения (86 респондентов). В последнем столбце указан индекс дискриминативности, рассчитанный на основании ответов всех респондентов.

### Заключение

Тесты на этические навыки могут быть востребованы при создании и оценке культуры честности в университете. Имея надежные измерительные инструменты, можно фиксировать изменение этических норм в конкретных студенческих коллективах. Обзор имеющихся этических тестов позволяет говорить об успешности формализуемых количественных измерений. Описанный в статье опыт конструирования системы измерений и проверки ее качества — лишь первый шаг на пути создания комплекса инструментов оценки морального мышления и поведения. В дальнейшем предполагается совершенствовать данный инструмент путем *post-hoc* анализа, то есть пересмотра тестовых заданий по итогам эмпирических проверок.

### Литература

1. Дремова О. В., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. В поисках справедливости в университете: критика и оправдание практик академического мошенничества студентами [Электронный ресурс] // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 366–394. doi:10.14515/monitoring.2020.4.972
2. Малошонок Н. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 35–60. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
3. Сагитов Е.Б., Шмелева Е.Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 138–159. doi:10.17323/1814-9545-2022-1-138-159

4. Шмелева Е.Д., Сагитов Е.Б. Списывание и плагиат: установки студентов и реакция преподавателей: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 40 с.
5. Awdry R., Ives B. International Predictors of Contract Cheating in Higher Education // *Journal of Academic Ethics*. 2023. Vol. 21(2). P. 193–212. doi:10.1007/s10805-022-09449-1
6. Berry C.M., Carpenter N.C., Barratt C.L. Do other-reports of counterproductive work behavior provide an incremental contribution over self-reports? A meta-analytic comparison // *Journal of Applied Psychology*. 2012. Vol. 97(3). P. 613–636. doi:10.1037/a0026739
7. Biggs D.A., Colesante R.J. The Moral Competence Test: An examination of validity for samples in the United States // *Journal of Moral Education*. 2015. Vol. 44(4). P. 497–515. doi:10.1080/03057240.2015.1087390
8. Borenstein J., Drake M.J., Kirkman R., Swann J.L. The Engineering and Science Issues Test (ESIT): A Discipline-Specific Approach to Assessing Moral Judgment // *Science and Engineering Ethics*. 2010. Vol. 16(2). P. 387–407. doi:10.1007/s11948-009-9148-z
9. Clarkeburn H.A. Test for Ethical Sensitivity in Science // *Journal of Moral Education*. 2002. Vol. 31(4). P. 439–453. doi:10.1080/0305724022000029662
10. Clinciu A.I., Cazan A.-M., Ives B. Academic Dishonesty and Academic Adjustment Among the Students at University Level: An Exploratory Study // *SAGE Open*. 2021. Vol. 11(2). doi:10.1177/21582440211021839
11. Cohen A., Diamant A. The role of justice perceptions in determining counterproductive work behaviors // *The International Journal of Human Resource Management*. 2017. Vol. 30(20). P. 2901–2924. doi:10.1080/09585192.2017.1340321
12. Eaton S.E. Plagiarism in higher education: Tackling tough topics in academic integrity. Bloomsbury Publishing, 2021. 252 p.
13. Heitman E., Olsen C.H., Anestidou L., Bulger R.E. New Graduate Students Baseline Knowledge of the Responsible Conduct of Research // *Academic Medicine*. 2007. Vol. 82(9). P. 838–845. doi:10.1097/ACM.0b013e31812f7956
14. Helton-Fauth W. et al. A New Approach to Assessing Ethical Conduct in Scientific Work // *Accountability in Research*. 2003. Vol. 10(4). P. 205–228. doi:10.1080/714906104
15. Klein H.A., Levenburg N.M., McKendall M., Mothersell W.M. Cheating During the College Years: How do Business School Students Compare? // *Journal of Business Ethics*. 2007. Vol. 72(2). P. 197–206. doi:10.1007/s10551-006-9165-7
16. Kohlberg L. The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984. 729 p.
17. Lind G. The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited — A Dual-Aspect Model // *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* / W. Willis, D. Faso (eds.). Cresskill, N.J: Hampton Press, 2008. P. 185–220.
18. Mahmud S., Bretag T., Foltýnek T. Students' Perceptions of Plagiarism Policy in Higher Education: a Comparison of the United Kingdom, Czechia, Poland and Romania // *Journal of Academic Ethics*. 2018. Vol. 17(3). P. 271–289. doi:10.1007/s10805-018-9319-0
19. Medeiros K.E. et al. What is Working, What is Not, and What We Need to Know: a Meta-Analytic Review of Business Ethics Instruction // *Journal of Academic Ethics*. 2017. Vol. 15(3). P. 245–275. doi:10.1007/s10805-017-9281-2
20. Morris E.J. Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating // *International Journal for Educational Integrity*. 2018. Vol. 14. doi:10.1007/s40979-018-0038-5
21. Mumford M.D. et al. Validation of Ethical Decision Making Measures: Evidence for a New Set of Measures // *Ethics & Behavior*. 2006. Vol. 16(4). P. 319–345. doi:10.1207/s15327019eb1604\_4
22. Payan J., Reardon J., McCorkle D.E. The Effect of Culture on the Academic Honesty of Marketing and Business Students // *Journal of Marketing Education*. 2010. Vol. 32(3). P. 275–291. doi:10.1177/0273475310377781
23. Pell D.J., Amigud A. The Higher Education Dilemma: The Views of Faculty on Integrity, Organizational Culture, and Duty of Fidelity // *Journal of Academic Ethics*. 2023. Vol. 21. P. 155–175. doi:10.1007/s10805-022-09445-5

24. Rest J.R., Narvaez D., Thoma S.J., Bebeau M.J. DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment // *Journal of Educational Psychology*. 1999. Vol. 91(4). P. 644–659. doi:10.1037/0022-0663.91.4.644
25. Singh R., Ramdeo S. Contemporary Perspectives in Human Resource Management and Organizational Behavior. Cham: Palgrave Macmillan, 2023. 254 p.
26. Steele L.M. et al. How Do We Know What Works? A Review and Critique of Current Practices in Ethics Training Evaluation // *Accountability in Research*. 2016. Vol. 23(6). P. 319–350. doi:10.1080/08989621.2016.1186547
27. Watts L.L. et al. Are Ethics Training Programs Improving? A Meta-Analytic Review of Past and Present Ethics Instruction in the Sciences // *Ethics & Behavior*. 2017. Vol. 27(5). P. 351–384. doi:10.1080/10508422.2016.1182025

## References

1. Dremova O. V., Maloshonok N. G., Terentiev E. A. V poiskakh spravedlivosti v universitete: kritika i opravdanie praktik akademicheskogo moshennichestva studentami [Seeking Justice in Academia: Criticism and Justification of Student Academic Dishonesty] [Elektronnyi resurs]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2020, no. 4, pp. 366–394. doi:10.14515/monitoring.2020.4.972 (In Russ.).
2. Maloshonok N. Kak vospriyatie akademicheskoi chestnosti sredi universiteta vzaimosvyazano so studentcheskoi vovlechenost'yu: vozmozhnosti kontseptualizatsii i empiricheskogo izucheniya [How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2016, no. 1, pp. 35–60. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-35-60 (In Russ.).
3. Sagitov E.B., Shmeleva E.D. Kak pedagogicheskie praktiki svyazany so spisyvaniem sredi studentov rossiiskikh vuzov [How Are Pedagogical Practices Associated with Cheating among Students of Russian Universities] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2022, no. 1, pp. 138–159. doi:10.17323/1814-9545-2022-1-138-159 (In Russ.).
4. Shmeleva E.D., Sagitov E.B. Spisyvanie i plagiat: ustanovki studentov i reaktsiya prepodavatelei: informatsionnyi byulleten'. Moscow: NIU VShE Publ., 2022. 40 p. (In Russ.).
5. Awdry R., Ives B. International Predictors of Contract Cheating in Higher Education. *Journal of Academic Ethics*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 193–212. doi:10.1007/s10805-022-09449-1
6. Berry C.M., Carpenter N.C., Barratt C.L. Do other-reports of counterproductive work behavior provide an incremental contribution over self-reports? A meta-analytic comparison. *Journal of Applied Psychology*, 2012. Vol. 97, no. 3, pp. 613–636. doi:10.1037/a0026739
7. Biggs D.A., Colesante R.J. The Moral Competence Test: An examination of validity for samples in the United States. *Journal of Moral Education*, 2015. Vol. 44, no. 4, pp. 497–515. doi:10.1080/03057240.2015.1087390
8. Borenstein J., Drake M.J., Kirkman R., Swann J.L. The Engineering and Science Issues Test (ESIT): A Discipline-Specific Approach to Assessing Moral Judgment. *Science and Engineering Ethics*, 2010. Vol. 16, no. 2, pp. 387–407. doi:10.1007/s11948-009-9148-z
9. Clarkeburn H.A. Test for Ethical Sensitivity in Science. *Journal of Moral Education*, 2002. Vol. 31, no. 4, pp. 439–453. doi:10.1080/0305724022000029662
10. Clinciu A.I., Cazan A.-M., Ives B. Academic Dishonesty and Academic Adjustment Among the Students at University Level: An Exploratory Study. *SAGE Open*, 2021. Vol. 11, no. 2. doi:10.1177/21582440211021839
11. Cohen A., Diamant A. The role of justice perceptions in determining counterproductive work behaviors. *The International Journal of Human Resource Management*, 2017. Vol. 30, no. 20, pp. 2901–2924. doi:10.1080/09585192.2017.1340321
12. Eaton S.E. Plagiarism in higher education: Tackling tough topics in academic integrity. Bloomsbury Publishing, 2021. 252 p.

13. Heitman E., Olsen C.H., Anestidou L., Bulger R.E. New Graduate Students Baseline Knowledge of the Responsible Conduct of Research. *Academic Medicine*, 2007. Vol. 82, no. 9, pp. 838–845. doi:10.1097/ACM.0b013e31812f7956
14. Helton-Fauth W. et al. A New Approach to Assessing Ethical Conduct in Scientific Work. *Accountability in Research*, 2003. Vol. 10, no. 4, pp. 205–228. doi:10.1080/714906104
15. Klein H.A., Levenburg N.M., McKendall M., Mothersell W.M. Cheating During the College Years: How do Business School Students Compare? *Journal of Business Ethics*, 2007. Vol. 72, no. 2, pp. 197–206. doi:10.1007/s10551-006-9165-7
16. Kohlberg L. The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984. 729 p.
17. Lind G. The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited — A Dual-Aspect Model. In Willis W., Faso D. (eds.). *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill, N.J: Hampton Press, 2008, pp. 185–220.
18. Mahmud S., Bretag T., Foltýnek T. Students' Perceptions of Plagiarism Policy in Higher Education: a Comparison of the United Kingdom, Czechia, Poland and Romania. *Journal of Academic Ethics*, 2018. Vol. 17, no. 3, pp. 271–289. doi:10.1007/s10805-018-9319-0
19. Medeiros K.E. et al. What is Working, What is Not, and What We Need to Know: a Meta-Analytic Review of Business Ethics Instruction. *Journal of Academic Ethics*. 2017. Vol. 15, no. 3, pp. 245–275. doi:10.1007/s10805-017-9281-2
20. Morris E.J. Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating. *International Journal for Educational Integrity*, 2018. Vol. 14. doi:10.1007/s40979-018-0038-5
21. Mumford M.D. et al. Validation of Ethical Decision Making Measures: Evidence for a New Set of Measures. *Ethics & Behavior*, 2006. Vol. 16, no. 4, pp. 319–345. doi:10.1207/s15327019eb1604\_4
22. Payan J., Reardon J., McCorkle D.E. The Effect of Culture on the Academic Honesty of Marketing and Business Students. *Journal of Marketing Education*, 2010. Vol. 32, no. 3, pp. 275–291. doi:10.1177/0273475310377781
23. Pell D.J., Amigud A. The Higher Education Dilemma: The Views of Faculty on Integrity, Organizational Culture, and Duty of Fidelity. *Journal of Academic Ethics*, 2023. Vol. 21, pp. 155–175. doi:10.1007/s10805-022-09445-5
24. Rest J.R., Narvaez D., Thoma S.J., Bebeau M.J. DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment. *Journal of Educational Psychology*, 1999. Vol. 91, no. 4, pp. 644–659. doi:10.1037/0022-0663.91.4.644
25. Singh R., Ramdeo S. Contemporary Perspectives in Human Resource Management and Organizational Behavior. Cham: Palgrave Macmillan, 2023. 254 p.
26. Steele L.M. et al. How Do We Know What Works? A Review and Critique of Current Practices in Ethics Training Evaluation. *Accountability in Research*, 2016. Vol. 23, no. 6, pp. 319–350. doi:10.1080/08989621.2016.1186547
27. Watts L.L. et al. Are Ethics Training Programs Improving? A Meta-Analytic Review of Past and Present Ethics Instruction in the Sciences. *Ethics & Behavior*, 2017. Vol. 27, no. 5, pp. 351–384. doi:10.1080/10508422.2016.1182025

## Информация об авторах

**Демин Максим Ростиславович**

кандидат философских наук, доцент, департамент социологии, Санкт-Петербургская школа социальных и гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1222-682X>, e-mail: [maxim.djomin@gmail.com](mailto:maxim.djomin@gmail.com)

## Information about the authors

***Maxim R. Demin***

*PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Sociology, Saint-Petersburg School of Social Sciences and Humanities, HSE University, Saint Petersburg, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1222-682X>, e-mail: [maxim.djomin@gmail.com](mailto:maxim.djomin@gmail.com)*

Получена 04.07.2023

Received 04.07.2023

Принята в печать 05.10.2023

Accepted 05.10.2023

---

## Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

---

### Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

---

## Учитель будущего: новые научные подходы, матрицы компетенций, ресурсы развития

**Митина Л.М.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)*

**Осадчева И.И.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, e-mail: [irinaosadcheva@yandex.ru](mailto:irinaosadcheva@yandex.ru)*

**Митин Г.В.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: [mitingv76@gmail.com](mailto:mitingv76@gmail.com)*

---

*В статье представлены процесс проведения и анализ результатов XIX Международной научно-практической конференции «Учитель будущего в фокусе диалога наук и образовательных практик», организованной в рамках проведения Года педагога и наставника в Российской Федерации. Конференция состоялась 4–5 июля 2023 г. на базе ФГБНУ «Психологический институт РАО». Обсуждены задачи и направления профессионально-личностного развития учителя, способного подготовить учащихся к пока еще не известному дню завтрашнему, помочь им выйти на траекторию самоопределения и самореализации. Проанализированы проблемы и барьеры развития субъектов образования и их технологические решения. Обоснована ключевая роль развития учителя в регулировании взаимодействия участников образовательного процесса на основе знаний и культуры межличностных отношений для развития индивидуальных способностей школьников. Итоги конференции рассматриваются в контексте решения теоретико-практической задачи — определения благоприятных психолого-педагогических условий личностного и профессионального развития педагога будущего как конвергенции национальных традиций российского образования, современного научного знания и инновационных технологий.*

**Ключевые слова:** *учитель будущего, системный личностно-развивающий подход, ресурсно-прогностический подход, стратегии образования, ресурсы личностные и профессиональные, компетенции, конструирование будущего учащихся.*

---

---

**Для цитаты:** Митина Л.М., Осадчева И.И., Митин Г.В. Учитель будущего: новые научные подходы, матрицы компетенций, ресурсы развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 43–56. DOI:10.17759/bppe.2023200404

---

## Teacher of the Future: New Scientific Approaches, Competency Matrices, Development Resources

**Larisa M. Mitina**

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

**Irina I. Osadcheva**

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, e-mail: [irinaosadcheva@yandex.ru](mailto:irinaosadcheva@yandex.ru)

**Georgy V. Mitin**

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: [mitingv76@gmail.com](mailto:mitingv76@gmail.com)

---

*The article presents the process of holding and analyzing the results of the XIX International Scientific and Practical Conference “Teacher of the Future in the Focus of Dialogue of Sciences and Educational Practices”, organized as part of the Year of Teacher and Mentor in the Russian Federation, which took place on July 4-5, 2023 at the Federal State Budgetary Institution “Psychological Institute RAO”. The tasks and directions of the professional and personal development of the teacher, who is able to prepare students for the still unknown day of tomorrow, to help them enter the trajectory of self-determination and self-realization, were discussed. The problems and barriers development of educational subjects and their technological solutions were analyzed. The key role of the personal and professional development of the teacher in regulating the interaction of participants in the educational process on the basis of knowledge and culture of interpersonal relations for the development of individual abilities of schoolchildren is justified. The results of the conference are considered in the context of solving the theoretical and practical problem — the determination of favorable psychological and pedagogical conditions for the personal and professional development of the teacher of the future as a convergence of national traditions of Russian education, modern scientific knowledge and innovative technologies.*

**Keywords:** *teacher of the future, systemic personal-developing approach, resource-prognostic approach, education strategies, personal and professional resources, competencies, design of future students.*

---

**For citation:** Mitina L.M., Osadcheva I.I., Mitin G.V. Teacher of the Future: New Scientific Approaches, Competency Matrices, Development Resources. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 43–56. DOI:10.17759/bppe.2023200404 (In Russ.).

---

В мире, который постоянно меняется, становится все более неопределенным и непредсказуемым, необходимы педагоги будущего, способные подготовить учащихся к вызовам завтрашнего дня, о которых практически ничего не известно. Учитель должен анализировать реальную жизнь так, чтобы предвидеть и прогнозировать, как она изменится ко времени взросления его сегодняшних учеников, и обладать необходимыми ресурсами для решения перспективных задач. В этом ключе выполнены теоретико-эмпирические исследования, представленные на международной научно-практической конференции, прошедшей в Психологическом институте РАО в июле 2023 года.

XIX Международная научно-практическая конференция «Учитель будущего в фокусе диалога наук и образовательных практик», организованная в рамках проведения Года педагога и наставника в Российской Федерации, состоялась 4–5 июля 2023 года на базе ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» — Психологический институт РАО (Москва, ул. Моховая, дом 9, стр. 4) при участии Международной ассоциации профессоров славянских стран (APSC), Софийского университета им. Святого Климента Охридского (София, Болгария), Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь), Барановичского государственного университета (Барановичи, Беларусь), Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (Тирасполь, Приднестровье, Молдова), Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан), ТОО «Академия физической культуры и массового спорта» (APEMS) (Астана, Казахстан), Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал) (Арзамас, Россия), Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия), Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия), Московского психолого-социального университета (Москва, Россия).

#### **Цели и задачи конференции.**

Конференция направлена на обсуждение противоречий между реальной образовательной практикой современной России и перспективами образовательной политики национальной системы педагогического образования:

- инновационными процессами в экономической, производственной, социальной сферах и дефицитом научно-методологических основ национальной системы инновационного педагогического образования;
- социальной необходимостью в обновлении педагогических кадров и отсутствием единой стратегии планирования и разработки образовательных программ педагогических вузов в актуальных направлениях подготовки учителя будущего;
- совершенствованием образовательного процесса, стимулированием личностно-профессионального развития учителя и отсутствием опережающих психологических технологий подготовки будущих педагогов в вузах, колледжах и педагогических классах школ;
- необходимостью развития ресурсных возможностей учителя будущего и недостаточностью разработанностью теоретико-эмпирических оснований выявления его психических (личностных и профессиональных) резервов как конвергенции национальных традиций российского образования, современного научного знания (философия образования, психопедагогика, нейропсихология, психофизиология, клиническая психология и др.) и инновационных технологий (цифровых, коммуникативных, когнитивных, VR и других).

#### **Основные направления работы конференции.**

- Содержательное: междисциплинарные теории современного образования и образования будущего, теоретико-методологические основы, новые научные подходы, концептуальные модели, психологические принципы, закономерности педагогической теории и практики в фокусе диалога социально-гуманитарных, естественных, нейро- и информационных наук в рамках отечественных образовательных традиций.

- Динамическое: все временное поле профессионализации педагога: этапы, стадии, периоды, кризисы, барьеры, ресурсы личностно-профессионального развития в непрерывном временном континууме предподготовки, опережающей профессиональной подготовки, профессиональной самореализации учителя будущего.
- Технологическое: современные технологии, методики, инновации, ретроновации и эффективные практики непрерывного педагогического образования с целью гармонизации процессов обучения, воспитания, развития учащихся. Технологии применения конвергентных знаний, компетенций и технологий в профессиональной деятельности педагогов-психологов при работе с учащимися, родителями, учителями и другими специалистами.
- Институциональное: различные типы и формы образовательных организаций — школ, колледжей, вузов, включая гомогенные, гетерогенные, интегрированные, инклюзивные системы образования, а также обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.
- Проектное: научно обоснованное прогнозирование построения личностного и профессионального пространства педагога будущего — возможные альтернативные сценарии их развития, тренды индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий.

В конференции приняли участие более 200 человек в трех форматах: очном, заочном, дистанционном. В заседаниях участвовали иностранные ученые из Республик Болгария, Беларусь, Казахстан, Узбекистан и Приднестровья Республики Молдова.

Для участия в конференции было подано 109 докладов. После рецензирования и редактирования были опубликованы:

- 31 доклад в форме полнотекстовых научных статей в тематическом номере профильного журнала «Мир психологии» № 2 за 2023 г.,
- 7 докладов в форме полнотекстовых научных статей и 25 докладов в форме коротких сообщений в журнале «Мир психологии» № 3-4 за 2023 г.

Конференция проводилась в рамках научного проекта, организованного в 2006 году лабораторией психологии профессионального развития личности ФГБНУ «Психологический институт РАО» под руководством профессора, доктора психологических наук Л.М. Митиной. За 18 лет конференция превратилась в важное научное событие, в рамках которого российские и зарубежные исследователи — представители академической и вузовской науки — могут обмениваться мнениями по ключевым проблемам науки, образования, профессионального развития. Эта престижная междисциплинарная конференция объединяет представителей российской и международной науки из различных областей знания, в частности, социальных и гуманитарных наук.

Научная программа конференции включала утреннее и вечернее пленарные заседания, работу шести секций и общую научную дискуссию. В тематике пленарных заседаний и секций нашли отражение фундаментальные проблемы психологии образования, личностного и профессионального развития педагога будущего.

Конференцию открыла председатель программного комитета доктор психологических наук, профессор Л.М. Митина (Москва, Россия).

С приветственным словом к собравшимся обратились:

- Ю.П. Зинченко, заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (Москва, Россия);
- Г.М. Петров, доктор педагогических наук, врио президента Международной ассоциации профессоров славянских стран (APSC), профессор Софийского университета «Св. Климент Охридски» (София, Болгария);
- О.Х. Хамидов, доктор экономических наук, профессор, ректор Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан);

- Т.К. Куангалиева, почетный работник образования Республики Казахстан, проректор по академической деятельности ТОО «Академия физической культуры и массового спорта» (АРЕМС) (Астана, Казахстан);
- З.В. Лукашеня, кандидат педагогических наук, профессор УО «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь);
- Л.Т. Ткач, кандидат педагогических наук, доцент ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко» (Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова);
- А.И. Подольский, доктор психологических наук, профессор, главный редактор журнала «Мир психологии» (Москва, Россия).

На пленарном заседании выступили ведущие российские ученые:

- руководитель научного проекта доктор психологических наук, профессор Л.М. Митина (Москва);
- доктор психологических наук, профессор, академик РАО И.В. Дубровина (Москва);
- доктор психологических наук, профессор Д.Б. Богоявленская (Москва);
- доктор психологических наук, профессор М.М. Кашапов (Ярославль);
- доктор педагогических наук, доцент Э.В. Онищенко (Санкт-Петербург);
- доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАО В.И. Панов (Москва);
- доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАО В.И. Моросанова (Москва);
- доктор психологических наук, профессор И.Н. Семенов (Москва);
- доктор психологических наук, профессор И.В. Вачков (Москва);
- доктор психологических наук, профессор, академик РАО Т.Н. Тихомирова (Москва);
- доктор педагогических наук, профессор, академик РАО Н.Д. Никандров (Москва);
- доктор психологических наук, профессор, академик РАО С.К. Бондырева (Москва);
- доктор психологических наук, профессор Т.И. Шульга (Москва);
- доктор педагогических наук, профессор Т.Т. Щелина (Арзамас);
- доктор психологических наук, профессор В.А. Толочек (Москва);
- доктор психологических наук, профессор Е.Н. Волкова (Москва);
- доктор психологических наук, доцент А.В. Капцов (Самара);
- кандидат психологических наук Г.А. Мишакова (Самара);
- доктор психологических наук, профессор М.К. Кабардов (Москва);
- доктор психологических наук А.А. Мелик-Пашаев (Москва);
- кандидат психологических наук З.Н. Новлянская (Москва);
- кандидат психологических наук И.И. Осадчева (Москва);
- кандидат психологических наук Г.В. Митин (Москва);
- доктор психологических наук, профессор Е.И. Щепланова (Москва)

и другие, а также зарубежные участники конференции:

- доктор педагогических наук, профессор Г.М. Петров (София, Болгария);
- кандидат педагогических наук, профессор З.В. Лукашеня (Барановичи, Беларусь);
- кандидат педагогических наук, доцент Л.Т. Ткач (Тирасполь, Приднестровье, Молдова);
- кандидат экономических наук, профессор Т.К. Куангалиева (Астана, Казахстан) и другие.

Пленарное заседание, посвященное учителю будущего в фокусе диалога наук и образовательных практик в рамках Года педагога и наставника, открыла профессор, доктор психологических наук Л.М. Митина. Ею было представлено теоретико-эмпирическое исследование комплекса ресурсно-прогностических компонентов личности педагога: рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение, — обуславливающих анализ, прогноз и актуализацию ресурсных возможностей педагога в ответ на вызовы и риски будущего времени [10; 11]. Результаты исследования показали, что ресурсно-прогностические конструкты являются главными факторами, детерминирующими высокий уровень личностно-

профессионального развития учителя как субъекта создания образовательной среды для развития и конструирования будущего учащихся.

Профессор, доктор психологических наук, академик РАО И.В. Дубровина свой доклад посвятила актуальной для современного образования проблеме воспитания учащихся, развития духовно-нравственной культуры. Докладчик показала неразрывную связь образования с культурой в прошлом, настоящем и будущем. Но когда эта связь нарушается — падает уровень воспитания школьников и в целом снижается культурный уровень общества. По мнению профессора, только непрерывное образование в полном объеме — обучение и воспитание — способно обеспечить высокий профессионально-личностной уровень подготовки учителя будущего [3].

Обсуждению противоречий, которые характеризуют низкий уровень современного образования, посвящен доклад профессора, доктора психологических наук Д.Б. Богоявленской, убедительно связавшей причины упадка с внедрением в нашу образовательную систему господствующей методологии США — бихевиоризма. Исходя из разных методологий, докладчик показала разницу даже в содержательной характеристике на примере понятий «познание», «развитие», «интеллект», «творческие способности». Анализируя общественное мнение о том, что отмена Болонской системы будет способствовать восстановлению высокого уровня образования, профессор акцентировала внимание участников на внедрении отечественной методологии как решающего фактора изменений системы образования [1].

Психолого-педагогические аспекты патриотического воспитания молодежи в процессе обучения в вузе рассмотрела в своем докладе профессор, кандидат педагогических наук З.В. Лукашова. Докладчиком были приведены промежуточные результаты пилотажной апробации модели патриотического воспитания студентов и обоснована целесообразность использования в данном процессе конвергентно-деятельностного подхода, необходимость консалтингового сопровождения профессиональной практики будущих педагогов [7].

Анализ характеристик ресурсного педагогического мышления по функциональным критериям был представлен профессором, доктором психологических наук М.М. Кашаповым, который выделил структурные характеристики: психологические, личностные и когнитивные [6]. Он обосновал, что ресурсность мышления педагога выступает предиктором творческого потенциала и выполняет определенные инструментальные функции в реализации развития личности, повышении эффективности ее деятельности, что особо ценно при подготовке будущих учителей.

Поликультурное содержание педагогического образования в современном обществе было освещено в докладе ученого из Приднестровья Республики Молдова доцента, кандидата педагогических наук Л.Т. Ткач. Актуальность и необходимость подготовки будущего педагога к работе в коллективах с учетом национальных, этнических и культурных различий субъектов образовательного процесса, по мнению докладчика, безусловно важное направление в современных педагогических вузах. Поликультурное содержание образования формирует у студентов поликультурную компетентность, устойчивые профессионально-педагогические взгляды, идеологию, нормы морали.

В докладе профессора, доктора педагогических наук Э.В. Онищенко и М.А. Малязиной ретроинновация рассматривается как источник модернизации профессиональной подготовки современного педагога. На примере Санкт-Петербурга была дана характеристика и оценка роли феномена «ретроинновация» в контексте реформирования системы образования, показано ее значение для оптимизации профессиональной подготовки будущих педагогов в изменяющихся условиях [15].

Профессор, доктор психологических наук В.И. Панов проанализировал субъектную позицию учителя в контексте смены образовательных парадигм. Переход от традиционного обучения к цифровой образовательной среде рассмотрен в рамках экпсихологической модели, где становление субъектности обеспечивает профессиональное развитие учителя и его трансформацию в субъект педагогического взаимодействия и фасилитации [18].

Регуляторные ресурсы преодоления стресса и выгорания у субъектов образования были представлены в докладе профессора, доктора психологических наук В.И. Моросановой. Акцент был сделан на поиске психологических ресурсов преодоления состояния неопределенности, которое характерно в последние десятилетия для многих граждан нашей страны. Профессор представила результаты исследования особенностей проявления профессионального стресса у педагогов (острого и хронического), ресурсы и способы совладания с ним [13].

Рефлексивно-педагогические аспекты профессиональной деятельности субъектов педагогического менеджмента раскрыл в докладе профессор, доктор психологических наук И.Н. Семенов, исходя из рыночной системы представления человеческого капитала через развитие личности, развитие способностей, развитие потенциала учащегося. Докладчик считает, что управление этими процессами является перспективным направлением для изменений в системе образования.

В своем докладе профессор, доктор психологических наук И.В. Вачков представил данные исследования педагогических коллективов различных образовательных организаций (лицеи, гимназии, образовательные центры, обычные и профильные средние школы с углубленным изучением предметов) [2]. Исследование позволило выделить учреждения, ориентированные на ближайшие цели (сдача ЕГЭ), и школы, в которых целевые ориентиры связаны с повышением уровня культуры, развитием личности учащихся, способности к социализации.

Профессор, доктор психологических наук, академик РАО Т.Н. Тихомирова в докладе представила результаты лонгитюдного исследования воспитательных возможностей учителя и обосновала эффекты педагогических воспитательных воздействий, влияющих в долгосрочной перспективе на учебные успехи на примере учеников начальной школы.

О специфике подготовки учителя будущего в условиях современной информационной среды сообщил профессор, доктор педагогических наук, академик РАО Н.Д. Никандров. Им был представлен анализ современных тенденций подготовки будущих педагогов как трансляторов культурных ценностей общества подрастающим поколениям с учетом постоянно увеличивающегося объема разнообразной информации, а также раскрыто влияние информации, циркулирующей в СМИ, на процесс воспитания и социализации человека [14].

Доклад профессора, доктора психологических наук, академика РАО С.К. Бондыревой был посвящен всестороннему анализу современных вузов в контексте подготовки учителя будущего. Современный вуз, по мнению докладчика, должен быть нацелен на особую профессиональную подготовку будущего педагога, способного эффективно работать с различными категориями детей.

Проблемы особенностей взросления детей в XXI веке, роль обучения в процессе взросления были рассмотрены профессором, доктором психологических наук Т.И. Шульгой. Докладчик отметила основные проблемы развития современных детей и выделила отличия от детей, обучающихся в цифровой среде, что отражается на физическом, интеллектуальном и эмоциональном уровнях. Результаты исследования особенностей взросления детей актуальны для родителей и педагогов, которые испытывают дефицит надежных методов воздействия и решения спорных вопросов.

Доклад профессора, доктора педагогических наук Т.Т. Щелиной был посвящен проблеме психолого-педагогического сопровождения молодых педагогов в условиях кадрового дефицита в системе общего образования России. Докладчик рассмотрела тенденции роста кадрового дефицита в системе школьного образования, раскрыла роль психологических факторов в адаптации молодых педагогов в современных социокультурных условиях, обосновала развитие института наставничества и предложила авторскую методику психолого-педагогической поддержки молодых педагогов на всех этапах вхождения в профессию [20].

Результаты исследования профессионального становления субъектов в разных сферах деятельности на примере педагогов и менеджеров были представлены в докладе профессора, доктора психологических наук В.А. Толочка. Докладчик показал динамику профессионального ста-

новления в период активной профессиональной жизни в возрасте от 20 до 65 лет, обозначил проблемы, факторы влияния и пути оптимизации профессиональной карьеры.

Профессор, доктор психологических наук Е.И. Волкова в докладе привела данные о выраженности компонентов субъектности современного учителя. Исследуя структуру субъектности, докладчик указала на то, что в ней доминируют компоненты собственной уникальности и способности к саморазвитию, а вот компонент понимания и принятия другого человека выражен гораздо меньше. Исследование показало, что выраженность компонентов зависит от возраста, стажа работы и квалификационной категории учителя и не зависит от пола.

Доцент, доктор психологических наук А.В. Капцов в совместном докладе с кандидатом психологических наук Г.А. Мишаковой представил данные исследования сформированности стадий становления субъектности и их взаимосвязь с типами межличностных отношений у руководителей образовательных учреждений [4]. Исследование позволило изучить характер взаимодействия внутри образовательной системы, выделить стадии формирования субъектности у педагогов и их связи с типами межличностных отношений.

Современная образовательная стратегия на основе модели «Учитель — Метод — Ученик» была рассмотрена профессором, доктором психологических наук М.К. Кабардовым. В своем докладе он привел сравнительные данные отечественных и зарубежных подходов к формированию образовательных стратегий, показал особенности современного образования и наметил подходы решения существующих проблем повышения качества обучения.

Доктор психологических наук А.А. Мелик-Пашаев совместно с кандидатом психологических наук З.Н. Новлянской посвятили доклад осуществлению индивидуального подхода к художественному развитию детей. В одном случае главная задача педагога — поддерживать творческую инициативу ребенка (уникальность, индивидуальность), а в другом — педагог должен учитывать типические особенности детей, помогающие или препятствующие успешности художественного развития (индивидуально-типологические различия) [8].

Профессор, кандидат экономических наук Т.К. Куангалиева привела данные исследования цифровой трансформации педагога в постковидный период. В докладе она отметила, что вынужденный глобальный переход в формат дистанционного обучения позволил выявить проблемы образования через экран компьютера и позволил предложить новые педагогические решения, новые подходы и коррекцию образовательных технологий с оптимизацией цифровизации.

В докладе кандидата психологических наук И.И. Осадчевой была обоснована роль педагогических способностей при приеме и обучении учащихся профильных психолого-педагогических классов. Она отметила, что специальные педагогические способности представляют собой симптомокомплекс личностных свойств, от которых зависят успехи учителя, и показала, что педагогические способности — выявление, формирование, раскрытие и коррекция — представляют теоретический и практический интерес при подготовке педагогических кадров [16; 17].

В докладе кандидата психологических наук Г.В. Митина предложены технологические решения преодоления барьеров личностного и профессионального развития субъектов образования, дано теоретическое обоснование влияния профессиональных деформаций педагогов на развитие учащихся, представлены экспериментальные результаты изучения взаимосвязи деформации учителя и характерных признаков прокрастинации и маргинального сознания учащихся [9].

Проблеме профессиональной подготовки учителей, работающих с интеллектуально одаренными школьниками, был посвящен доклад профессора, доктора психологических наук Е.И. Щеплановой. Было показано негативное влияние стереотипных представлений учителей об особенностях одаренных детей на выявление и реализацию их потенциала, обоснована ключевая роль личностно-профессионального развития самого учителя в регулировании взаимодействия участников образовательного процесса на основе научных знаний [19].

В рамках конференции состоялась работа **шести секций**:

1. Новые научные подходы, матрица компетенций, ресурсы развития;
2. Наука, культура, воспитание — консолидация возможностей;
3. Готовность педагога будущего к работе с разными категориями детей;
4. Профессиональная подготовка будущего педагога: педагогические классы — педагогические колледжи — педагогические вузы;
5. Образовательная среда как полисубъект: расширяющиеся возможности в цифровом пространстве;
6. Системный анализ образовательных практик.

Участники первой секции под руководством профессора, доктора психологических наук М.К. Кабардова и доцента, кандидата психологических наук Е.С. Асмаковец с интересом заслушали представленные доклады: Е.С. Александровой, Ю.Г. Базановой, О.В. Власковой, Н.В. Вязовой, М.Ю. Двоглазовой, Т.В. Калининой, Н.И. Кольчугиной, И.А. Костюк, А.А. Литис, А.К. Осницкого, С.В. Персиянцевой, И.В. Плаксиной, Н.А. Рыбакиной, Л.Н. Селивановой, И.В. Серафимович, Д.В. Чернова, Е.А. Шмелевой (Россия), В.А. Богдановой (Бендеры, Приднестровье, Молдова), М.П. Жигаловой (Брест, Беларусь), С.В. Карагулаковой (Астана, Казахстан), М.Н. Усмановой (Бухара, Узбекистан), А.Л. Цынцарь (Бендеры, Приднестровье, Молдова) и других.

Актуальностью в контексте современных проблем воспитания характеризуются доклады второй секции под руководством профессора, доктора психологических наук, академика РАО И.В. Дубровиной и кандидата психологических наук Г.В. Митина. Проблемные вопросы культуры и образования обсудили ученые: А.Г. Биба, О.Н. Владимирова, Р.В. Гаврюшкин, А.В. Егорова, Н.Г. Кислицына, Т.А. Ковалева, О.Е. Костенко, М.Н. Коцина, Т.В. Малынина, К.В. Миронова, Ю.И. Россова, Т.А. Серебрякова, В.С. Курылева, Л.Н. Чивиткина, Ю.Н. Слепко, Э.В. Тихонова, В.А. Толочек, Т.Г. Гричанова, М.В. Ермолаева, Л.А. Сизова, А.Н. Удалов, Е.А. Шипицына (Россия), С.Е. Покровская (Беларусь).

Активно обсуждались доклады третьей секции, которую вели профессор, доктор психологических наук Е.И. Щепланова и преподаватель Ю.И. Востокова. Готовность педагога к работе с разными категориями детей была рассмотрена учеными: Н.В. Александровой, Ж.В. Антиповой, Е.С. Асмаковец, Е.С. Беловой, М.П. Гукасовой, О.В. Зайцевой, Н.М. Зыряновой, Ю.Д. Чертковой, О.В. Паршиковой, Л.А. Козловой, М.В. Прохоровой, Е.С. Плотниковой, А.В. Савичевой, Е.В. Костюченковой, С.Ю. Тарасовой, М.С. Бушмановой, Н.Б. Шумаковой (Россия), О.К. Войтко (Беларусь), А.С. Мухамеджановой (Казахстан), А.Л. Цынцарь, Д.П. Мильничук, (Приднестровье, Молдова), З.С. Эловым (Узбекистан).

Подготовке будущего педагога от школы до педагогических колледжей и вузов была посвящена четвертая секция, работавшая под руководством профессора, доктора психологических наук Т.Т. Щелиной и кандидата психологических наук И.И. Осадчевой. Выступили ученые: М.А. Анисимова, Е.В. Декина, Е.С. Жукова, Д.Б. Богоявленская, С.Л. Артеменков, С.А. Кремень, Ф.М. Кремень, В.В. Лемиш, Т.В. Наумова, Р.И. Суннатова, А.В. Тимохина, Н.Г. Токарева, В.С. Чернявская, В.Р. Малахова, Е.В. Чудинова, С.О. Щелина, Е.В. Лёвкина, Е.А. Щеулова (Россия), Ю.А. Полещук, Т.Е. Титовец (Беларусь), Д.О. Досмурзаева (Казахстан).

Ведущими пятой секции профессором, доктором психологических наук В.И. Пановым и доцентом, кандидатом психологических наук О.А. Анисимовой были заслушаны доклады о возможностях образования в цифровом пространстве. С докладами выступили: О.А. Анисимова, Е.С. Асмаковец, А.А. Гладышева, А.В. Громова, И.Ю. Суворова, А.Н. Гулеватая, Е.И. Колесникова, Е.В. Бакшутова, О.Б. Михайлова, А.В. Морозов, С.О. Петрова, В.В. Селиванов, А.А. Сонин, Е.А. Циркина (Россия), Т.Е. Черчес, А.М. Савельева (Беларусь).

Шестая секция проходила под руководством профессора, доктора психологических наук, академика РАО Т.Н. Тихомировой и кандидата психологических наук С.О. Щелиной. В работе секции

участвовали: А.Ю. Астраханцева, Л.В. Брендакова, Е.Н. Визгина, Н.А. Дунаева, С.А. Ратманова, Ю.И. Востокова, Е.В. Высоцкая, А.Д. Лобанова, М.А. Янишевская, И.С. Гришин, А.В. Дмитриева, Е.А. Дмитриева, Н.В. Кирюхина, А.А. Теренина, М.А. Ларионова, Э.В. Лидская, Н.А. Переломова, С.А. Клецкина, Т.А. Попова, Т.В. Терехина, И.Л. Федотенко (Россия), а также Л.С. Васюкович, Р.А. Кобзев, З.В. Лукашеня, А.Э. Руднева (Беларусь), А.А. Лекенова (Казахстан), О.Л. Марачковская, Л.Т. Ткач (Приднестровье, Молдова).

Тематическое разнообразие и качественный уровень докладов (пленарных и секционных), представленных на конференции, соответствовал цели и задачам научного мероприятия. Тематика докладов продемонстрировала широкий охват рассматриваемых научных проблем.

Состоялась научная дискуссия участников конференции о прогнозировании возможных перспектив развития образовательного пространства и профессионального будущего, альтернативных сценариев и трендов индивидуальных профессиональных траекторий педагога будущего. Подводя итоги дискуссии, ее участники пришли к консенсусу относительно необходимости интеграции науки, образования, профессиональной деятельности для конструктивного реагирования на вызовы динамично изменяющихся условий жизни.

На вечернем заседании 5 июля были подведены итоги работы конференции, представлены отчеты руководителей секций. Завершая работу конференции, председатель программного комитета доктор психологических наук, профессор Л.М. Митина отметила, что прошедшая конференция явилась крупным научным событием, которое будет способствовать дальнейшему развитию, взаимообогащению и взаимополаганию новых научных подходов, инновационных технологий и образовательных практик, позволяющих создать целостное видение стратегий и ресурсов личностного и профессионального развития педагога в условиях социокультурных и технологических перемен.

Собравшиеся отметили высокий уровень прошедшего научного мероприятия, поблагодарили организаторов и высказали пожелание продолжить сложившуюся традицию.

Перед началом мероприятия участники получили экземпляры тематического номера журнала «Мир психологии» № 2 за 2023 год [12], полную программу конференции и сертификаты участников XIX Международной научно-практической конференции «Учитель будущего в фокусе диалога наук и образовательных практик».

## Литература

1. *Богоявленская Д.Б., Пирлик Г.П.* Ответ на необоснованность нового пути развития одаренности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 132–141. doi:10.17759/pse.2023280108
2. *Вачков И.В.* Глава 16. Психолог, учитель, директор: триединство или разнонаправленность? // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / Под ред. Л.М. Митиной, М.: Психологический институт РАО, Издательский Дом «Бахрах», 2022. С. 165–180.
3. *Дубровина И.В.* Культура как связующее звено между прошлым, настоящим и будущим системы непрерывного образования [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 112–122. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_112
4. *Капцов А.В., Колесникова Е.И., Панов В.И.* Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2021. № 1 (29). С. 77–91.
5. *Коцина М.Н.* Учитель русских учителей о гражданско-патриотическом воспитании молодежи (к 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского) [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 132–139. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_132

6. *Кашапов М.М.* Ресурсные основы творческой самореализации педагога // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2023. № 1 (45). С. 80–91.
7. Лукашеня З.В. Консалтинговое сопровождение как элемент информационно-коммуникационной среды вуза // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: XVI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, 19 апреля 2023 г. СПб: СПбГУП, 2023. С. 34–36.
8. *Мелик-Пашаев А.А.* О пластической составляющей творчества [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2023. Том 18. № 3 (51). С. 46–54. doi:10.11621/npj.2023.0306
9. *Митин Г.В., Митина Л.М., Востокова Ю.И.* Профессиональная деформация педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 183–205. doi:10.17759/psylaw.2023130214
10. *Митина Л.М.* Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 143–161. doi:10.24412/2073-0861-2022-3-143-161
11. *Митина Л.М., Митин Г.В., Востокова Ю.И.* Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог — учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77–95. doi:10.18384/2310-7235-2023-1-77-95
12. Мир психологии. 2023. № 2 (113). 296 с.
13. *Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г.* Осознанная саморегуляция и академическая мотивация как ресурсы выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 47–61. doi:10.17759/pse.2023280304
14. *Никандров Н.Д.* Воспитание в современной России: влияние информационной среды, социализации и культуры // Педагогика. 2022. Том 86. № 12. С. 5–24.
15. *Онищенко Э.В.* Феноменология историко-педагогической культуры в современной системе профессиональной подготовки будущего учителя: Terra incognita // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 25–27 мая 2022 года. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. С. 340–350.
16. *Осадчева И.И., Аминов Н.А.* Феноменология характера в общности «учитель — ученик» [Электронный ресурс] // Сборник научных статей «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 167–171. doi:10.24412/CL-36923-2022-1-155-158
17. *Осадчева И.И.* Педагогические способности учащихся профильных классов как важный компонент становления будущего педагога [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 67–76. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_67
18. *Панов В.И.* Глава 16. Экопсихологический подход к развитию психики: предпосылки, конструкты, парадигмы // Научные подходы в современной отечественной психологии [Электронный ресурс] / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2023. С. 409–439. doi:10.38098/thry\_23\_0465
19. *Щебланова Е.И.* Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 2. С. 23–35. doi:10.11621/TEP-23-10
20. *Щелина Т.Т.* Психолого-педагогическое сопровождение молодых педагогов в условиях кадрового дефицита в системе образования России [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 60–67. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_60

## References

1. Bogoyavlenskaya D.B., Pirlík G.P. Otvet na neobosnovannost' novogo puti razvitiya odarennosti [The Answer to the Groundlessness of a New Way of Development of Giftedness] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 132–141. doi:10.17759/pse.2023280108 (In Russ.).
2. Vachkov I.V. Glava 16. Psikholog, uchitel', direktor: triedinstvo ili raznonapravlennost'? [Psychologist, Teacher, Director: Triunity or Divergence?]. In Mitina L.M. (ed.). *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy: Kollektivnaya monografiya*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, Izdatel'skii Dom "Bakhrakh", 2022, pp. 165–180. (In Russ.).
3. Dubrovina I.V. Kul'tura kak svyazuyushchee zveno mezhdu proshlym, nastoyashchim i budushchim sistemoy nepreryvnogo obrazovaniya [Culture as a Link between the Past, Present and Future of the System of Continuing Education] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 112–122. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_112 (In Russ.).
4. Kapsov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Faktornaya validnost' oprosnika stadii stanovleniya sub"ektnosti studentov [Factor validity of the questionnaire of the stages of formation of students' agency]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya "Psikhologiya" = The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A Series Psychology*, 2021, no. 1 (29), pp. 77–91. (In Russ.).
5. Kotsina M.N. Uchitel' russkikh uchitelei o grazhdansko-patrioticheskom vospitanii molodezhi (k 200-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo) [Teacher of Russian Teachers about the Civil-Patriotic Education of the Youth (to the 200<sup>th</sup> Anniversary of the Birth of K.D. Ushinsky)] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 132–139. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_132 (In Russ.).
6. Kashapov M.M. Resursnye osnovy tvorcheskoi samorealizatsii pedagoga. *Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog = Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog*, 2023, no. 1 (45), pp. 80–91. (In Russ.).
7. Lukashenya Z.V. Konsaltingovoe soprovozhdenie kak element informatsionno-kommunikatsionnoi sredy vuza. *Distantsionnoe obuchenie v vysshem obrazovanii: opyt, problemy i perspektivy razvitiya: XVI Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem, 19 aprelya 2023 g.* Saint Petersburg: SPbGUP Publ., 2023, pp. 34–36. (In Russ.).
8. Melik-Pashaev A.A. O plasticheskoi sostavlyayushchei tvorchestva [On the plastic component of creativity] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2023. Vol. 18, no. 3 (51), pp. 46–54. doi:10.11621/npj.2023.0306 (In Russ.).
9. Mitin G.V., Mitina L.M., Vostokova Yu.I. Professional'naya deformatsiya pedagogov i deviatsii uchashchikhsya v period global'nogo krizisa: psikhologicheskaya diagnostika, profilaktika, korrektsiya [Professional Deformations of Teachers and Deviations of Students During the Global Crisis: Psychological Diagnosis, Prevention, Correction] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i parvo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 183–205. doi:10.17759/psylaw.2023130214 (In Russ.).
10. Mitina L.M. Konvergentsiya nauchnykh traditsii i innovatsionnykh tekhnologii kak put' k obnovleniyu sodержaniya pedagogicheskoi deyatel'nosti [Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2022. Vol. 15, no. 3, pp. 143–161. doi:10.24412/2073-0861-2022-3-143-161 (In Russ.).
11. Mitina L.M., Mitin G.V., Vostokova Yu.I. Psikhologicheskie zakonomernosti i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya polisub"ektnoi obshchnosti "pedagog — uchashchiysya" pri perekhode s odnoi stupeni obrazovaniya na druguyu v usloviyakh tekhnologicheskikh transformatsii [Psychological patterns and resources of personal and professional development of the polysubject community "teacher — student" during the transition from one stage of education to another in the conditions of technological transformations] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow region state university. Series "Psychology"*, 2023, no. 1, pp. 77–95. doi:10.18384/2310-7235-2023-1-77-95 (In Russ.).
12. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 2 (113). 296 p. (In Russ.).

13. Morosanova V.I., Filippova E.V., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i akademicheskaya motivatsiya kak resursy vypolneniya obuchayushchimisya proektno-issledovatel'skoi raboty [Conscious Self-Regulation and Academic Motivation as Resources for Students to Perform Research Project Work] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 47–61. doi:10.17759/pse.2023280304 (In Russ.).
14. Nikandrov N.D. Vospitanie v sovremennoi Rossii: vliyanie informatsionnoi sredy, sotsializatsii i kul'tury [Upbringing in modern Russia: impact of the information environment, socialization and culture]. *Pedagogika = Pedagogika*, 2022. Vol. 86, no. 12, pp. 5–24. (In Russ.).
15. Onishchenko E.V. Fenomenologiya istoriko-pedagogicheskoi kul'tury v sovremennoi sisteme professional'noi podgotovki budushchego uchitelya: Terra incognita [Phenomenology of historic-pedagogical culture in the modern system of continuous professional training of future teachers: Terra Incognita]. *Obrazovanie, professional'noe razvitiye i sokhraneniye zdorov'ya uchitelya v XXI veke: sbornik nauchnykh trudov VIII Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu, Kazan', 25–27 maya 2022 goda*. Kazan: Kazanskii (Privolzhskii) federal'nyi universitet, 2022, pp. 340–350. (In Russ.).
16. Osadcheva I.I., Aminov N.A. Fenomenologiya kharaktera v obshchnosti "uchitel' — uchenik" [Phenomenology of character in generality "teacher–student"] [Elektronnyi resurs]. In Mitina L.M. (ed.). *Sbornik nauchnykh statei "Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoye prochtenie i sistemnaya praktika"*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ., 2022, pp. 167–171. doi:10.24412/CL-36923-2022-1-155-158 (In Russ.).
17. Osadcheva I.I. Pedagogicheskie sposobnosti uchashchikhsya profil'nykh klassov kak vazhnyi komponent stanovleniya budushchego pedagoga [Pedagogical Abilities of Students of Specialized Classes as an Important Component of the Formation of the Future Teacher] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 67–76. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_67 (In Russ.).
18. Panov V.I. Glava 16. Ekopsikhologicheskii podkhod k razvitiyu psikhiki: predposylki, konstrukty, paradigmy [Ecopsychological approach to the psyche development: preconditions, constructs, paradigms]. In Zhuravlev A.L., Sergienko E.A., Vilenskaya G.A. (eds.). *Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii* [Elektronnyi resurs]. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 2023, pp. 409–439. doi:10.38098/thry\_23\_0465 (In Russ.).
19. Shcheblanova E.I. Kontseptsii i modeli intellektual'noi odarennosti detei: mirovye tendentsii i perspektivy v XXI veke [Concepts and models of intellectual giftedness in children: world trends and prospects in the XXI century] [Elektronnyi resurs]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2023. Vol. 16, no. 2, pp. 23–35. doi:10.11621/TEP-23-10 (In Russ.).
20. Shchelina T.T. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniye molodykh pedagogov v usloviyakh kadrovogo defitsita v sisteme obrazovaniya Rossii [Psychological and Pedagogical Support of Young Teachers in the Conditions of Personnel Shortage in the System of General Education of Russia] [Elektronnyi resurs]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2023, no. 2 (113), pp. 60–67. doi:10.51944/20738528\_2023\_2\_60 (In Russ.).

## Информация об авторах

### **Митина Лариса Максимовна**

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, лаборатория эконпсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

### **Осадчева Ирина Игоревна**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, e-mail: [irinaosadcheva@yandex.ru](mailto:irinaosadcheva@yandex.ru)

**Митин Георгий Валерьевич**

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория экпсихологии развития и психодидактики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: [mitingv76@gmail.com](mailto:mitingv76@gmail.com)

**Information about the authors**

**Larisa M. Mitina**

Dr. of Psychology, Professor, Chief Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

**Irina I. Osadcheva**

PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-6573>, e-mail: [irinaosadcheva@yandex.ru](mailto:irinaosadcheva@yandex.ru)

**Georgy V. Mitin**

PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: [mitingv76@gmail.com](mailto:mitingv76@gmail.com)

Получена 14.08.2023

Received 14.08.2023

Принята в печать 16.10.2023

Accepted 16.10.2023

---

## Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

---

### Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

---

## Самоорганизация будущего педагога начального образования как условие его профессиональной успешности

**Савина Н.В.**

*Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7635-1016>, e-mail: [nvsavina2015@mail.ru](mailto:nvsavina2015@mail.ru)*

---

*В статье предлагается к обсуждению проблема развития у будущих педагогов начального образования универсальной компетенции (в терминах Федерального государственного стандарта высшего образования), метакомпетенции, ключевой компетенции/навыка — самоорганизации. Показано ее значение для усложняющейся деятельности педагога в условиях постоянных изменений. Обоснована недостаточность условий для ее развития у студентов в процессе профессионального образования. Представлены результаты изучения мнений студентов — будущих педагогов начального образования по отдельным аспектам самоорганизации. Установлено, что будущие педагоги начального образования высоко оценивают свой уровень развития самоорганизации, однако продуктивность деятельности сравнительно невысокая. Выявлены факторы, мешающие студентам быть организованными, — это отсутствие мотивации, лень и выполнение лишней работы, а также условия, способствующие самоорганизации студентов, — обучение специальным навыкам самоорганизации и снижение учебной нагрузки.*

**Ключевые слова:** самоорганизация, универсальные компетенции, студенты, будущие педагоги, тайм-менеджмент.

---

**Для цитаты:** Савина Н.В. Самоорганизация будущего педагога начального образования как условие его профессиональной успешности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 57–66. DOI:10.17759/bppe.2023200405

---

---

# Self-organization of the Future Primary Education Teacher as a Condition for His Professional Success

*Natalya V. Savina*

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: [mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)*

---

*The article proposes to discuss the problem of developing universal competence (in terms of the Federal State Standard of Higher Education), meta-competence, key competence/skill — self-organization among future primary education teachers. Its significance for the teacher's increasingly complex activity in conditions of constant changes is shown. The insufficiency of conditions for its development in students in the process of vocational education is substantiated. The results of studying the opinions of students — future teachers of primary education on certain aspects of self-organization are presented. It is established that future primary education teachers highly appreciate their level of self-organization development, but the productivity of activity is relatively low. The factors preventing students from being organized are identified — lack of motivation, laziness and doing extra work, as well as conditions conducive to students' self-organization — training in special self-organization skills and reducing the academic load.*

**Keywords:** *self-organization, universal competencies, students, future teachers, time management.*

---

**For citation:** Savina N.V. Self-organization of the Future Primary Education Teacher as a Condition for His Professional Success. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 57–66. DOI:10.17759/bppe.2023200405 (In Russ.).

---

## Введение

Современное состояние системы образования — как мировой, так и российской — характеризуется постоянными изменениями. Внедрение новых образовательных стандартов как ответ на актуальные вызовы, вариативность образовательных технологий, цифровая трансформация образования — требуют изменения профессиональной подготовки педагога и ее постоянного совершенствования. Популярная характеристика современного специалиста «многозадачность» относится и к педагогу, причем любого уровня, начиная с дошкольного.

Так, проект профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» включает три трудовых функции, каждая из которых состоит из множества трудовых действий [19]. Первая трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования на основе типовых схем и шаблонов» содержит 26 трудовых действий, а также требования к 20 умениям и 27 знаниям. Важность их не вызывает сомнений, возможно, их даже должно быть больше. Но здесь возникает вопрос о работоспособности педагога, его эмоциональном выгорании, профессиональной деформации и в целом о профессиональном здоровье.

На наш взгляд, именно способность к самоорганизации позволяет работнику (и не только в педагогической профессии) быть успешным. А это значит — выполнять все трудовые функции и

---

действия в необходимом объеме и качестве, не испытывая при этом сильного физического и психологического напряжения. И еще немаловажно — не снижая мотивацию к профессиональному труду. «У нас больше нет возможности оставаться неорганизованными людьми. В XXI веке организованность становится навыком выживания...» [16, с. 21]. Поэтому способность к самоорганизации заложена как универсальная компетенция в ФГОС ВО [26]. Нельзя не согласиться с С.Н. Костроминой в том, что «самоорганизующийся человек быстрее и экономичнее решает поставленные перед ним задачи, эффективнее преодолевает трудности, проявляет инициативу, творчество. Действуя по намеченному плану, он берет на себя ответственность за реализацию проекта (профессионального, бытового, личностного) и готов корректировать свою деятельность в случае неудачи» [10, с. 153].

Цель данного исследования — теоретическое обоснование значимости развития самоорганизации как одного из ключевых навыков профессиональной деятельности педагога начального образования и выявление некоторых аспектов самоорганизации у студентов педагогического вуза.

### Методология и методы исследования

Исследование базируется на идеях аксиологического подхода — ценностного отношения субъекта к самоорганизации как ценности-цели для качественного выполнения профессиональной деятельности (И.Ф. Исаев, С.И. Маслов, Т.А. Маслова) [4; 15] и технического подхода к самоорганизации личности — научной организации труда, тайм-менеджмента (В.А. Андреев, Г.А. Архангельский) [1; 2]. А также концепции компетентностного подхода в профессиональном образовании. Использовались методы анализа, сравнения, конкретизации, обобщения, анкетирования, ранжирования. Выбор методологии данного исследования обусловлен структурой универсальной компетенции, заложенной в Федеральном государственном стандарте высшего педагогического образования.

### Результаты и обсуждение

Самоорганизации как явлению посвящено достаточное количество работ в разных научных отраслях. Впервые данный термин был использован в научной публикации У. Эшби в 1947 г. Г. Хакен, один из методологов синергетики, под самоорганизацией понимал процесс упорядочения элементов в системе за счет внутренних факторов без специфического внешнего воздействия (под специфическим воздействием понимается такое, которое навязывает системе структуру или функционирование) [27, с. 226–227]. Он считает, что «...совершенно различные системы ведут себя совершенно аналогично» [27, с. 35]. В своих исследованиях он, как и И. Пригожин, рассматривает не только физические и химические, но и биологические, и социальные системы. Отсюда возможно исследование самоорганизации личности как способности к самостоятельному формированию внутренних упорядоченных устойчивых структур в ответ на изменяющиеся внешние стимулы.

В отечественной педагогике самоорганизация впервые была упомянута в учебном пособии Н.В. Кузьминой «Основы вузовской педагогики» (1972 г.). Там она трактовалась как система определенных компетенций и навыков, которые призваны оптимизировать труд обучающегося и сделать процессы самовоспитания и самообразования более эффективными [17].

Этот феномен рассматривается на разных уровнях системы образования и ее субъектов: дошкольников — А.С. Шемереко [28]; школьников — Е.В. Камалетдинова; О.Н. Логвинова [6; 12]; студентов — А.Д. Ишков; А.В. Кириллова; Н.П. Кирина; А.М. Павлова [5; 7; 8; 18]; педагогов — А.П. Еремина, А.В. Леденева; О.Н. Князькова; А.А. Симонова, М.А. Галагузова [3; 9; 25].

Мы не ставили целью этой статьи анализ и обобщение различных точек зрения на феномен самоорганизации. Теоретическое исследование этого понятия позволило нам определить ее как перестройку психических и физических ресурсов, которая позволяет человеку овладевать новыми видами деятельности, выполнять более сложные виды деятельности и/или много видов деятель-

ности в единицу времени, большой объем работы и т. п. [13, с. 231]. В контексте ФГОС ВО самоорганизация представлена как УК-6 «Самоорганизация и саморазвитие»: «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [26].

Наши прошлые исследования феномена самоорганизации у разных групп студентов и педагогов позволили сделать следующие выводы:

- наблюдается некоторая разница между аспектами самоорганизации у педагогов дошкольного и начального образования [21];
- наблюдаются значимые различия между студентами педагогического вуза очной и заочной формы обучения по некоторым личным факторам, мешающим студентам быть организованными [14];
- основной причиной, которая влияет на сложность учебной деятельности студентов, является увеличение учебной нагрузки, а обучение приемам самоорганизации считается основным фактором, который может помочь выполнять учебные задачи без какого-либо напряжения [23];
- педагоги дошкольного образования на работе успевают сделать больше дел, чем дома; для них не условия выполнения деятельности (ненужная, лишняя, бумажная работа; увеличение требований к содержанию деятельности), а личные механизмы могут повлиять на успешность выполнения профессиональных обязанностей [22];
- внутренние резервы преподавателей высшей школы достаточны для адаптации к изменяющимся условиям, однако внешние условия не позволяют им проявиться в полной мере [13];
- во всех группах (педагоги дошкольного образования, преподаватели вуза, студенты педагогического вуза) наблюдается противоречие между когнитивным и деятельностным компонентами самоорганизации — респонденты считают себя организованными людьми, но не выполняют все необходимые дела ни на работе, ни дома.

В данной статье представлены результаты пилотного исследования особенностей самоорганизации у студентов-бакалавров профиля подготовки «Начальное образование», ноябрь 2022 — январь 2023. Характеристика выборки (n=74; студентов очной формы обучения — 76%, 2 и 3 курс; заочной формы обучения — 24%, 2 курс). Все испытуемые женского пола, являются студентами Омского государственного педагогического университета. Основная цель исследования — выявить количественные показатели деятельности студентов, факторы, мешающие самоорганизации студентов, и условия, которые ей способствуют. Мы основываемся на положении о том, что самоорганизация особенно проявляется при невозможности человека выполнить все запланированные дела. А также считаем, что самоорганизацию необходимо рассматривать не только как профессиональную, а как организацию жизни в целом.

89% опрошенных считают себя организованными людьми, при этом 6,8% выполняют все запланированные дела в вузе, 8,1% — все дела дома, 2,7% — все дела и в вузе, и дома. То есть большинство студентов считают, что организованный человек — это не обязательно тот, который дисциплинирован в деятельности. Учитывая, что специалист в любой организации имеет трудовые обязанности, а у педагога начального образования их много, то оценка специалиста как сотрудника, в первую очередь, зависит от выполнения всех трудовых поручений, а потом от качества их выполнения. Будущие педагоги рискуют быть неуспешными в профессии. Конечно, не всегда в силу непреодолимых причин работник может выполнить план полностью, но здесь должно быть допустимое значение «ошибки». На наш взгляд, таким критическим значением будет 30% запланированных дел. Хотя для любого руководителя специалист, не выполняющий почти треть должностных обязанностей, считается неэффективным. Тем не менее, 41% опрошенных выполняют в вузе не более 70% дел. Немного меньше — 39% студентов выполняют дома не более 70% дел.

Ранги факторов, мешающих студентам быть организованными, распределились следующим образом (рис. 1).

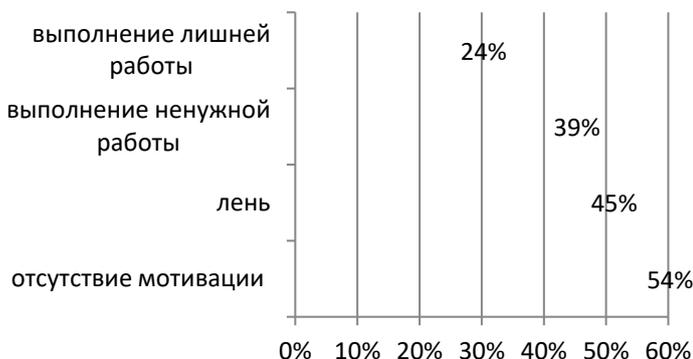


Рис. 1. Факторы, мешающие студентам быть организованными

Другие факторы (медлительность, слабая нервная система, прокрастинация, много работы и др.) представлены незначительно.

Из результатов видно, что в основном мешают самоорганизации внутренние факторы. Настораживает тот факт, что половина студентов вынуждены (а не желают) выполнять отдельные компоненты деятельности. Хотя профессиональное обучение начинается с выбора самого студента.

Основные условия, которые помогут студентам быть более организованными, представлены на рис. 2.



Рис. 2. Условия, способствующие самоорганизации

Мы проанализировали в этом же вузе основную профессиональную образовательную программу по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование», уровень образования — бакалавриат, форма обучения — очная) на предмет практического развития указанной компетенции УК-6 «Самоорганизация и саморазвитие». Всего в программе реализуются 84 дисциплины, включая практики. Данная компетенция заявлена всего в двух дисциплинах — «Педагогика» и «Психология». Их содержание достаточно объемно, отдельно уделять внимание, как это необходимо, феномену самоорганизации не представляется возможным. Есть еще дисциплина, которая напрямую нацелена на эту компетенцию, — «Практикум по самоорганизации и саморазвитию», но с появлением актуальных стандартов 2018 г. эта дисциплина ушла из обязательного учебного плана и формально присутствует в дисциплинах по выбору. В вузе есть

практика общеуниверситетских курсов по выбору, которые направлены на развитие универсальных компетенций, но не каждый студент посещает курсы именно по самоорганизации.

С одной стороны, указанная компетенция присутствует в стандартах как обязательная, с другой стороны, крайне недостаточно условий для ее развития в практике конкретного вуза. «...Отсутствие целенаправленной работы образовательных организаций по развитию компетенции самоорганизации у обучающихся не только будет снижать эффективность развития всех остальных компетенций и качеств, но и затруднит их адаптацию в дальнейшей профессиональной деятельности» [20, с. 84]. Также мы согласны с С.С. Котовой в вопросе обязательного наличия теоретических знаний по самоорганизации, что является первым критерием для определения уровней сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов [11, с. 60].

Считаем, что обучение методам и приемам самоорганизации необходимо начинать с обучения тайм-менеджменту как методологии, включающей и целеполагание, и расстановку приоритетов, а не только, как это традиционно считается, планирование и дедлайны [24]. Такой подход сочетается с индикаторами изучаемой универсальной компетенции.

### Выводы

Самоорганизация представляет собой сложное, многоаспектное понятие. Количество вариантов ее интерпретации в гуманитарных и социальных науках не поддается точному подсчету. Каждое исследование опирается на конкретное понимание данного феномена в зависимости от цели и условий ее изучения. Профессиональная деятельность педагога начального образования усложняется и требует от него высокого уровня самоорганизации. Стандарты высшего профессионального образования формулируют самоорганизацию в терминах управления временем и проектирования саморазвития на протяжении всей жизни.

Будущие педагоги начального образования высоко оценивают свой уровень развития самоорганизации, однако продуктивность деятельности сравнительно невысокая. Среди факторов, которые мешают им быть организованными, лидируют отсутствие мотивации, лень и выполнение лишней работы. Для развития самоорганизации студентам необходимо обучение навыкам самоорганизации и снижение учебной нагрузки.

В вузах не всегда создаются условия для развития самоорганизации как универсальной компетенции, иногда используется формальный подход: компетенции расписываются по дисциплинам или практикам, которые не могут обеспечить их развитие. Такая практика, как общеуниверситетские курсы по выбору, не позволяет студентам посещать курсы по всем универсальным компетенциям.

Перспективы дальнейших исследований в проблемном поле самоорганизации студентов педагогического вуза видятся в определении точной методологии развития указанной компетенции, включающей необходимые и достаточные условия образовательного пространства вуза.

### Литература

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Архангельский Г.А. Время. Большая книга тайм-менеджмента. М.: АСТ, 2019. 416 с.
3. Еремينا А.П., Леденева А.В. Развитие культуры самообразовательной деятельности педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 123–127.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004. 208 с.
5. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. М.: АСВ, 2004. 224 с.

6. Камалетдинова Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшекласников в профильном обучении: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 30 с.
7. Кириллова А.В. Совершенствование самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012. 26 с.
8. Кирина Н.П. Психологические особенности организованности личности у старших школьников и студентов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2009. 23 с.
9. Князькова О.Н. Культура самоорганизации современного педагога: когнитивный и ценностно-смысловой аспекты // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Сборник научных статей IX международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика РАО В.А. Сластенина (г. Самара, 04–05 октября 2018 г.). Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2018. С. 91–94.
10. Костромина С.Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 4. С. 153–160.
11. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: Монография. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2012. 207 с.
12. Логвинова О.Г. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2014. 27 с.
13. Лопанова Е.В., Савина Н.В. Профессиональная самоорганизация преподавателя высшей школы: необходимость и реальность // Professional'nyj trud pedagoga vysshej shkoly. Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. P. 231–245.
14. Лопанова Е.В., Савина Н.В. Особенности самоорганизации студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. № 4 (236). С. 120–126. doi:10.25198/1814-6457-236-120
15. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202–212.
16. Моргенстерн Дж. Самоорганизация по принципу «изнутри наружу»: система эффективной организации пространства, предметной среды, информации и времени. М.: Добрая книга, 2006. 352 с.
17. Основы вузовской педагогики: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1972. 311 с.
18. Павлова А.М. Педагогические особенности сопровождения студентов вуза по формированию у них навыков самоорганизации деятельности [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 7. С. 103–106. doi:10.24158/spp.2017.7.20
19. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)”» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (дата обращения: 12.01.2023).
20. Розин А.А. Анализ механизмов развития универсальной компетенции самоорганизации на уровнях бакалавриата и магистратуры [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 83–85. doi:10.24411/1991-5497-2019-00032
21. Савина Н.В. Профессиональная самоорганизация и саморазвитие педагогов дошкольного и начального образования // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Сургут, 24 апреля 2020 года. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2020. С. 372–376.
22. Савина Н.В. Самоорганизация педагога дошкольного образования: значение и реальность [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Том 16. № 4. С. 126–134. doi:10.57015/issn1998-5320.2022.16.4.15
23. Савина Н.В. Самоорганизация студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования // Горизонты образования: материалы III Международной научно-практической конфе-

ренции, Омск, 21 апреля 2022 года. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2022. С. 144–148.

24. Савина Н.В. Тайм-менеджмент в образовании: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 162 с.
25. Симонова А.А., Галагузова М.А. Самоорганизация — эффективный инструмент совершенствования педагога // Народное образование. 2011. № 1 (1404). С. 262–269.
26. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата Образование и педагогические науки [Электронный ресурс] // Портал Федеральных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата обращения: 12.01.2023).
27. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 406 с.
28. Шемереко А.С. Развитие самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2020. 26 с.

## References

1. Andreev V.I. Pedagogika. Uchebnyi kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologii Publ., 2012. 608 p. (In Russ.).
2. Arkhangelsky G.A. Vremya. Bol'shaya kniga taim-menedzhmenta. Moscow: AST, 2019. 416 p. (In Russ.).
3. Eremina A.P., Ledeneva A.V. Razvitie kul'tury samoobrazovatel'noi deyatel'nosti pedagoga [Development of a culture of self-educational activity of a teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 76-4, pp. 123–127. (In Russ.).
4. Isaev I.F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. Moscow: Akademiya, 2004. 208 p. (In Russ.).
5. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psikhologicheskie faktory uspekhov: Monografiya. Moscow: ASV, 2004. 224 p. (In Russ.).
6. Kamaletdinova E.V. Samoorganizatsiya uchebnoi deyatel'nosti kak faktor stanovleniya sub'ektnosti starsheklassnikov v profil'nom obuchenii: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2008. 30 p. (In Russ.).
7. Kirillova A.V. Sovershenstvovanie samoorganizatsii budushchego pedagoga v protsesse vneuchebnoi deyatel'nosti: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2012. 26 p. (In Russ.).
8. Kirina N.P. Psikhologicheskie osobennosti organizovannosti lichnosti u starshikh shkol'nikov i studentov: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2009. 23 p. (In Russ.).
9. Knyazkova O.N. Kul'tura samoorganizatsii sovremennogo pedagoga: kognitivnyi i tsennostno-smyslovoi aspekty [Culture of self-organization of the modern teacher: cognitive and value-semantic aspects]. *Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: Sbornik nauchnykh statei IX mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati akademika RAO V.A. Slastenina (g. Samara, 04–05 oktyabrya 2018 g.)*. Samara: Samarskii gosudarstvennyi sotsial'no-pedagogicheskii universitet Publ., 2018, pp. 91–94. (In Russ.).
10. Kostromina S.N. Strukturno-funktsional'naya model' samoorganizatsii deyatel'nosti [Structurally functional model of self-organization]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika = Vestnik of Saint-Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Education*, 2010, no. 4, pp. 153–160. (In Russ.).
11. Kotova S.S. Samoorganizatsiya uchebno-professional'noi deyatel'nosti studentov: Monografiya. Yekaterinburg: Izdatel'stvo RGPU, 2012. 207 p. (In Russ.).
12. Logvinova O.G. Razvitie umeniya samoorganizatsii uchebnoi deyatel'nosti v tekhnologicheskom obrazovanii shkol'nikov: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2014. 27 p. (In Russ.).
13. Lopanova E.V., Savina N.V. Professional'naya samoorganizatsiya prepodavatelya vysshei shkoly: neobkhodimost' i real'nost' // Professional'nyj trud pedagoga vysshej shkoly. Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. P. 231–245.
14. Lopanova E.V., Savina N.V. Osobennosti samoorganizatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Features of self-organization of pedagogical university students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Orenburgskogo gosudar-*

- stvennogo universiteta = *Vestnik of the Orenburg State University*, 2022, no. 4 (236), pp. 120–126. doi:10.25198/1814-6457-236-120 (In Russ.).
15. Maslov S.I., Maslova T.A. Aksiologicheskii podkhod v pedagogike [Axiological approach pedagogics]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Bulletin of Tula State University. Film Humanities*, 2013, no. 3-2, pp. 202–212. (In Russ.).
  16. Morgenstern J. Samoorganizatsiya po printsipu "iznutri naruzhu": sistema effektivnoi organizatsii prostanstva, predmetnoi sredy, informatsii i vremeni [Organizing from the inside out]. Moscow: Dobraya kniga, 2006. 352 p. (In Russ.).
  17. Kuzmina N.V. (ed.). *Osnovy vuzovskoi pedagogiki: Uchebnoe posobie*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1972. 311 p. (In Russ.).
  18. Pavlova A.M. Pedagogicheskie osobennosti soprovozhdeniya studentov vuza po formirovaniyu u nikh navykov samoorganizatsii deyatelnosti [Pedagogical features of supporting the university students in the formation of self-organization skills of their activity] [Elektronnyi resurs]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2017, no. 7, pp. 103–106. doi:10.24158/spp.2017.7.20 (In Russ.).
  19. Proekt Prikaza Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (uchitel')" [Elektronnyi resurs]. *Garant*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (Accessed 12.01.2023). (In Russ.).
  20. Rozin A.A. Analiz mekhanizmov razvitiya universal'noi kompetentsii samoorganizatsii na urovnyakh bakalavriata i magistratury [Analysis of mechanisms of development of universal competence of self-organization at bachelor and master levels] [Elektronnyi resurs]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, 2019, no. 5 (78), pp. 83–85. doi:10.24411/1991-5497-2019-00032 (In Russ.).
  21. Savina N.V. Professional'naya samoorganizatsiya i samorazvitie pedagogov doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya [Professional self-organization and self-development of preschool and primary education teachers]. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: problemy, perspektivy, innovatsii razvitiya: Materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem), Surgut, 24 aprelya 2020 goda*. Surgut: Surgutskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2020, pp. 372–376. (In Russ.).
  22. Savina N.V. Samoorganizatsiya pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya: znachenie i real'nost' [Self-organization of a preschool teacher: meaning and reality] [Elektronnyi resurs]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya = Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2022. Vol. 16, no. 4, pp. 126–134. doi:10.57015/issn1998-5320.2022.16.4.15 (In Russ.).
  23. Savina N.V. Samoorganizatsiya studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh tsifrovoi transformatsii obrazovaniya. *Gorizonty obrazovaniya: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Omsk, 21 aprelya 2022 goda*. Omsk: Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2022, pp. 144–148. (In Russ.).
  24. Savina N.V. Taim-menedzhment v obrazovanii: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait, 2020. 162 p. (In Russ.).
  25. Simonova A.A., Galaguzova M.A. Samoorganizatsiya — effektivnyi instrument sovershenstvovaniya pedagoga. *Narodnoe obrazovaniye = Public Education*, 2011, no. 1 (1404), pp. 262–269. (In Russ.).
  26. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [Elektronnyi resurs]. *Portal Federal'nykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya*. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (Accessed 12.01.2023). (In Russ.).
  27. Haken H. Sinergetika [Synergetics]. Moscow: Mir, 1980. 406 p. (In Russ.).
  28. Shemereko A.S. Razvitie samoorganizatsii u detei starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse fizkul'turno-ozdorovitel'noi deyatelnosti: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2020. 26 p. (In Russ.).

## Информация об авторах

**Савина Наталья Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, факультет

*начального, дошкольного и специального образования, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7635-1016>, e-mail: [nvsavina2015@mail.ru](mailto:nvsavina2015@mail.ru)*

## **Information about the authors**

***Natalia V. Savina***

*PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Faculty of Elementary, Preschool and Special Education, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7635-1016>, e-mail: [nvsavina2015@mail.ru](mailto:nvsavina2015@mail.ru)*

Получена 04.09.2023

Received 04.09.2023

Принята в печать 25.10.2023

Accepted 25.10.2023

---

## Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

---

### Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

---

## Психологические предикаты виктимного поведения молодых людей с интеллектуальными нарушениями

**Быстрова Ю.А.**

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

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

**Быстров А.Е.**

*Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки (ФГБОУ ВО ЛГМУ), г. Луганск,  
Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3014-3355>, e-mail: [ceasc.edu@gmail.com](mailto:ceasc.edu@gmail.com)*

---

*Исследование направлено на выявление основных индивидуально-психологических качеств личности, провоцирующих возникновение виктимного поведения у обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями (ИН). Виктимное поведение рассматривается как поведение личности с социальным отклонением от нормы, при котором сама личность из-за совершения определенных действий или бездействия оказывается в роли жертвы ситуации, конфликта, буллинга, мошенничества или других противоправных действий. В исследовании приняли участие обучающиеся старших классов с ИН (N=492), проживающие на территории России, включая вновь присоединенные регионы Луганской, Херсонской и Донецкой областей. В исследовании применялись методы проблематизации, диалогизации, группового взаимодействия. Выявлено, что личностная незрелость, импульсивность, внушаемость, очень высокая или заниженная самооценка, слабое регулирование своего эмоционального состояния и поведения, конкретность мышления, слабость анализа ситуаций способствуют развитию виктимного поведения у обучающихся с ИН. Полученные в исследовании данные являются достаточным материалом для организации профилактической работы по снижению виктимности у обучающихся с ИН.*

**Ключевые слова:** *виктимное поведение, внушаемость, самооценка, интеллектуальные нарушения, групповое взаимодействие, эмоциональная регуляция.*

**Финансирование:** *исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Научно-методическое обеспечение программ профессиональной переподготовки тьютора на основе профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”».*

---

**Для цитаты:** Быстрова Ю.А., Быстров А.Е. Психологические предикаты виктимного поведения молодых людей с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 67–77. DOI:10.17759/bppe.2023200406

---

## Psychological Predicates of Victim Behavior of Young People with Intellectual Disabilities

**Yuliya A. Bystrova**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

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

**Anton E. Bystrov**

*Saint Luka Lugansk State Medical University, Lugansk, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3014-3355>, e-mail: [ceasc.edu@gmail.com](mailto:ceasc.edu@gmail.com)

---

*The study is aimed at identifying the main individual psychological qualities of a personality that provoking the occurrence of victim behavior in high school students with intellectual disabilities (ID). Victim behavior is considered as the behavior of an individual with a social deviation from the norm, in which the individual himself, due to the commission of certain actions or inaction, finds himself in the role of a victim of a situation, conflict, bullying, fraud or other illegal actions. The study involved high school students with ID (N=492) living in Russia, including the newly annexed regions of Lugansk, Kherson and Donetsk regions. The study used methods of problematization, dialogization, and group interaction. It has been revealed that personal immaturity, impulsiveness, suggestibility, very high or low self-esteem, poor regulation of one's emotional state and behavior, concrete thinking, and weak analysis of situations contribute to the development of victim behavior in students with ID. The data obtained in the study are sufficient material for organizing preventive work to reduce victimization among students with ID.*

**Keywords:** *victim behavior, suggestibility, self-esteem, intellectual impairment, group interaction, emotional regulation.*

**Funding:** *the study was carried out within the framework of the State task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 8, 2023 No. 073-00038-23-01 "Scientific and methodological support for professional retraining programs for a tutor based on the professional standard "Specialist in the field of education".*

---

**For citation:** Bystrova Yu.A., Bystrov A.E. Psychological Predicates of Victim Behavior of Young People with Intellectual Disabilities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 67–77. DOI:10.17759/bppe.2023200406 (In Russ.).

---

## Введение

Вопросы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социум всегда рассматривались, в первую очередь, в социально-правовом поле обеспечения права на образование и развитие — с учетом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей личности [15]. Поэтому актуальность вопросов нормативно-правового, методического обеспечения и психолого-педагогического сопровождения процесса включения лиц с ОВЗ в образовательную среду является неоспоримой комплексной задачей специалистов в области юриспруденции и права, психологии и педагогики, в том числе специальной и инклюзивной.

Немаловажными остаются вопросы социокультурной интеграции и адаптации в образовательной среде обучающихся с ОВЗ, в частности, с интеллектуальными нарушениями, которые в силу своих индивидуально-личностных особенностей и социально-психологических факторов склонны к виктимизации и часто становятся жертвами конфликтных ситуаций и буллинга в школе [16; 17; 18; 19]. Усвоенные отрицательные алгоритмы поведения в стрессовых ситуациях не позволяют им и после окончания учреждений образования интегрироваться в профессиональную среду и успешно реализовываться в трудовом коллективе [3; 4], зачастую приводят к негативным последствиям, когда такие люди становятся жертвами обмана, конфликта, мошенничества и т. д. [2]. Таким образом, выявление причин возникновения виктимного поведения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, их профилактика и коррекция являются первоочередными задачами специальной, педагогической, юридической психологии и пенитенциарии.

Виктимное поведение рассматривается в исследовании как поведение личности с социальным отклонением от нормы, при котором сама личность из-за совершения определенных действий или бездействия оказывается в роли жертвы ситуации, конфликта, буллинга, мошенничества или других противоправных действий (О.О. Андронникова, А.Е. Быстров, С.А. Гарькавец, В.Н. Синев, М. Экберг и др.) [1; 2; 6; 14].

В юридической и пенитенциарной психологии в определенной степени отражена проблема психолого-педагогического сопровождения и коррекции осужденных лиц с интеллектуальными нарушениями, в частности несовершеннолетних (О.Ю. Антонов, А.Д. Гришко, Н.В. Дворянчиков, Н.Ю. Корчагин, Т.И. Шульга, В.Н. Синев и др.) [7; 10; 14]. Однако виктимное поведение обучающихся с ИН объектом отдельного исследования в данной сфере еще не было.

Анализ научной литературы позволил выдвинуть **гипотезу**, согласно которой виктимность лиц с интеллектуальными нарушениями определяется психологическими предпосылками, связанными с типологическими особенностями развития их психики: незрелостью личностных образований, эмоциональной ригидностью, внушаемостью, неадекватной самооценкой, слабостью волевой регуляции, конкретностью и ситуативностью мышления, неумением проводить операции анализа и синтеза, а также социально-психологическими предпосылками, такими как низкая сформированность гибких навыков группового взаимодействия и совместной деятельности.

**Целью** исследования стало выявление индивидуально-психологических предпосылок возникновения виктимного поведения у старшеклассников с ИН для предотвращения нарушений их социокультурной интеграции и адаптации.

## Методы

В основу исследования положены теории взаимодействия социальных и биологических факторов развития личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.К. Зарецкий, А.Н. Леонтьев, В.Н. Синев и др.) [8; 9; 14]; психологической теории виктимности и виктимного поведения (О.О. Андронникова, В.В. Васильев, С.А. Гарькавец) [1; 6]; концепции социально-психологических особенностей социализации как процесса активного усвоения индивидом социальных норм, образцов поведения (Ю.А. Быстрова, Н.Л. Коломинский, В.В. Рубцов, И.М. Улановская) [3; 11]. Анализ научных исследований позволил обобщить разные детерминанты виктимизации личности,

определить психологические предпосылки виктимного поведения в подростковом возрасте. Результаты теоретического анализа позволили предположить, что основной причиной личностного характера, которая провоцирует возникновение виктимности в подростковом возрасте, может выступать триада таких черт, как тревожность, агрессивность и внушаемость. Агрессивные действия подростка активно провоцируют насилие — это виктимизирующее влияние агрессии. При повышенной тревожности подросток воспринимает окружающий мир враждебным и неопределенным, от которого он защищается не всегда конструктивными способами — в этом заключается виктимизирующее влияние тревожности. Виктимизирующее влияние внушаемости — это провокативная неуверенность подростка, связанная с его интеллектуальной недостаточностью, с подчинением и отрицательным отношением к себе.

**Методики:** целенаправленное наблюдение, структурированные беседы, методика диагностики недостатков личностного развития «ДВОР» З.С. Карпенко (шкалы импульсивности, тревожности); методика диагностика самооценки Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика А.И. Захарова «Исследование внушаемости»; специальная методика моделирования ситуаций группового взаимодействия с целью совместного поиска решения задачи Ю.А. Быстровой: респондентам дается задание с четкой целью, показываются способы ее достижения, условием выполнения задания является командная работа в малых группах по 4 человека (2 обучающихся с нормотипическим развитием и 2 обучающихся с ОВЗ), задание усложняется соревнованием между командами [4; 5]. Все действия респондентов и речевой отчет фиксировались в протоколах.

**Выборка:** в исследовании приняли участие 492 обучающихся с ИН выпускных классов инклюзивных школ и специальных общеобразовательных школ, проживающих на территории России (Ленинградской, Луганской, Донецкой, Херсонской областей, Москвы и Московской области). У всех испытуемых по методике О.О. Андронниковой было диагностировано проявление виктимности и виктимное поведение [14].

### Результаты

В целях исследования уровня самооценки обучающимся с ИН предлагалось оценить себя по следующим шкалам: «здоровый — больной», «аккуратный — неаккуратный», «умелый — неумелый», «умный — неумный». Среднее значение уровня самооценки по 4 шкалам представлено в табл. 1: 54,87% респондентов характеризуются очень высоким уровнем самооценки, 28,05% — высоким и 6,11% — низким уровнем самооценки.

**Табл. 1. Уровень самооценки обучающихся с ИН**

№	% обучающихся с ИН	Шкалы измерения самооценки (средний показатель)				Среднее значение по шкалам	Уровень самооценки
		«здоровый — часто болеющий»	«аккуратный — неопрятный»	«умелый — неумелый»	«умный — неумный»		
1	54,87%	99	100	100	98	99	очень высокая
2	28,05%	4	98	99	99	75	высокая
3	10,97%	30	75	55	60	55	средняя
4	6,11%	5	70	50	50	44	низкая

Результаты исследования внушаемости обучающихся с ИН с помощью трех проб (внушение несуществующего запаха из пробирки; внушение ощущений прикосновения; перечисление животных) представлены в табл. 2. Анализ показал, что по результатам 1-й и 2-й проб высокий уровень внушаемости характерен для 89 % обучающихся; по результатам 3-й пробы — 44% обучающихся.

**Табл. 2. Результаты исследования внушаемости обучающихся с ИН**

% обучаю-щихся с ИН	1 проба	2 проба	3 проба	кол-во баллов
44,92%	указывает, откуда слышен запах кофе	ощущает и указывает место локации	повторяет в том же порядке	3
36,99%	указывает, откуда слышен запах кофе	ощущает и указывает место локации	называет других животных	2
7,11%	указывает, откуда слышен запах кофе	не ощущает	повторяет в том же порядке	2
7,11%	не ощущает запаха	ощущает и указывает место локации	называет других животных	1
3,87%	не ощущает запаха	не ощущает	называет других животных	0

Таким образом, 89,02% респондентов имеют высокий суммарный показатель внушаемости по трем пробам, из них 44,92% показали очень высокий уровень внушаемости по всем трем пробам (табл. 2). Наблюдение показало, что эти обучающиеся отличаются патологическим доверием к окружающим, критически не оценивают ситуацию, а всегда верят на слово. Часто доверчивость становилась провокацией импульсивного, конфликтного поведения обучающихся с ИН, намеренно введенных в заблуждение. Кроме того, нормотипичные сверстники часто просили подростков выполнить любую задачу или просьбу, обещая вознаграждение. Подростки для удовлетворения потребности в вознаграждении выполняли просьбу, даже если она противоречила нормам социального поведения, доверительно ожидали вознаграждение за это, но в случае неполучения устраивали ссору или драку. Такое поведение вызывало часто жалобы со стороны учителей, а обучающийся с ИН оказывался в состоянии жертвы с трех сторон — жертвой заблуждения, жертвой конфликта, жертвой сложной ситуации, в которой он нарушил социальные нормы, выполняя задачи обидчика.

Совместная деятельность является важным новообразованием школьного возраста и составляет основу командной работы как гибкого навыка, необходимого для успешной интеграции в социум [4; 5; 11]. Исследованию командного взаимодействия уделялось особое внимание, т. к. позволяло увидеть на практике проявления виктимного поведения обучающихся с ОВЗ и выявить причины.

Результаты специально организованного эксперимента показали, что в групповом взаимодействии обучающиеся с ИН заняли пассивную позицию подчинения, при этом проявляли дисциплинированность. Только 6,71% обучающихся с ИН выражали свое мнение по рационализации деятельности команды. Когда экспериментатор объявил командам, что задание нужно выполнять на скорость, количество и качество сборки экспериментальных деталей, в группах начались конфликты. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не понимали, почему от них требуют больше, чем обычно, ругают за качество, они бросали работу, отказывались находиться в команде, отгораживали себе часть деталей и делали что-то самостоятельно или бросали работу. Результаты исследования показали, что 54,87% обучающихся с ИН оказались неспособными к оценке и регулированию собственного поведения во время группового взаимодействия, проявляли эмоционально нестабильное поведение, направленное на остальных обучающихся. При разборе конфликтов с медиатором они не могли четко сформулировать проблему, из-за которой произошел конфликт, доказывали свою правоту криком, импульсивно реагировали на критику. Такое агрессивное поведение отражало скорее состояние ситуативной тревожности, безысходности и призыв о помощи [4]. Поэтому при работе тьютора с такими обучающимися необходимо учиты-

вать субъектную позицию ученика, научить его обращаться за помощью, формировать у него качества социального взаимодействия и социально одобряемого поведения, развивать активность в деятельности со сверстниками, поощрять инициативность и снижение пассивности, развивать интерес к общению, использовать техники снижения импульсивности и контроля над своим поведением [12; 13].

С целью дополнительного исследования импульсивности и тревожности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями использовалась методика З.С. Карпенко «Двор», по ее результатам выявлен высокий уровень тревожности у 54,87% обучающихся с ИН, высокий уровень импульсивности — у 89,02%.

Результаты исследования, к сожалению, подтверждаются фактами реальных ситуаций, когда обучающийся с ОВЗ, проявляя виктимное поведение, оказывается жертвой обстоятельств. Приведем пример психолого-педагогической характеристики социального педагога на ученицу 8 «Б» класса Елену П., 15 лет:

*«В среднюю общеобразовательную школу Елена пришла с 11 лет в пятый класс.*

*Девочка живет в неполной малоимущей семье, с мамой и еще 2 детьми. Мать постоянно меняет работу. По словам Елены, мать проживает с сожителем (дядей Михаилом), который не работает и в нетрезвом состоянии бьет детей и мать.*

*В доме постоянно потасовки и ссоры.*

*Школу посещает постоянно, занятия не пропускает. По требованию администрации школы или учителя мать всегда приходит в школу.*

*Физическое развитие девочки соответствует возрасту. На первый взгляд девочка создает впечатление неопрятного, неухоженного ребенка. От девочки чаще всего поступает неприятный запах, ведь спит она с маленькими детьми в одной кровати.*

*По словам матери: «Каждый день Елена одета в свежую одежду».*

*За период обучения в школе девочка проявила себя очень агрессивно с неадекватным поведением, в результате чего была направлена к неврологу. По результатам обследования дан вывод: «Продолжить обучение в общеобразовательной школе. Назначен курс лечения (сонопакс). Повторная явка во втором полугодии.*

*В течение 1 четверти в контакт с детьми Елена не вступала, какие-либо отношения заканчивались дракой и агрессией с ее стороны. Она сама провоцировала конфликты в классе с детьми (сражалась, рвала учебники детей, «черкала» в чужих учебниках).*

*На замечания учителя не реагировала, любое вмешательство взрослого тоже встречало агрессию (могла укусить, бросить что-нибудь и даже ударить). Свои нежелательные агрессивные эмоциональные проявления подавить не могла.*

*Пример. Утром к началу занятий стала провоцировать детей (отбирать у дежурного мел), потом принялась подбегать и бить дневником по голове. На замечания учителя не реагировала.*

*После звонка продолжила ходить по классу и избивать ребят. Начать урок не давала. На просьбу выйти из класса не реагировала.*

*Пример. Побила мальчика на перемене (ударила в глаза). Его отвели к врачу, она не отставала ни на шаг, пытаясь еще ударить. После этого в эмоциональном порыве стала избивать других детей. Классный руководитель и социальный педагог стали удерживать ее, вырвавшись, она несколько раз ударила учителя по груди, отскочив начала кричать.*

*Пример. На перемене Елена закрывала дверь в класс, не давая детям выйти и силой удерживала ее. Проведенная беседа классным руководителем с Еленой не помогла. Так продолжалось минут 15.*

*Дальше подключились медработник, социальный педагог и учитель. Результата не было. Девочка с агрессией бросалась на дверь и удерживала ее, не реагируя на взрослых.*

*Когда ее оттащили от двери и насильно усадили на диван в коридоре школы, у нее началась истерика. Она кричала в коридоре весь урок, под наблюдением медика, не давая возможности учителям вести уроки, пока не пришла мать, вызванная классным руководителем.*

*После того как Елена начала пить таблетки, назначенные неврологом, таких проявлений агрессии не наблюдалось. Девочка стала спокойнее».*

Из характеристики мы видим, что девочка находится в травмирующих для нее обстоятельствах, что и вызвало проявление таких поведенческих реакций, как импульсивность, застревание в состоянии конфликта, агрессия, ситуативная тревожность — все это предикаты виктимного поведения. Учителя настаивают, что ученица сама провоцирует сверстников, но этот факт требует тщательной проверки, потому что такие противоречивые выводы о психическом состоянии обучающейся дает невролог и социальный педагог.

Результаты корреляционного анализа между показателями симптомокомплексов по проведенным методикам и выявленными по методике О.О. Андронниковой типами виктимного поведения у обучающихся, принявших участие в исследовании [1; 2; 14], позволили утверждать, что наблюдается значимая положительная корреляционная связь между некоторыми критериями и определенным типом виктимного поведения. Значимые корреляции выделены нами в табл. 3.

**Табл. 3. Показатели взаимосвязи симптомокомплексов и типов виктимного поведения**

	I	II	III	IV	V
Импульсивность	<b>0,53</b>	-0,09	0,16	-0,14	0,35
Тревожность	<b>0,48</b>	0,37	-0,43	<b>0,42</b>	0,03
Внушаемость	-0,09	0,27	-0,12	<b>0,64</b>	0,32
Сложности в понимании, слабый анализ ситуаций	-0,41	-0,23	0,15	-0,02	<b>0,72</b>
Слабые навыки совместной деятельности, групповой работы	<b>0,48</b>	0,32	0,25	-0,15	<b>0,51</b>
Неадекватная самооценка	-0,21	<b>0,59</b>	<b>0,48</b>	<b>0,58</b>	0,37

*Примечание:* I — склонность к агрессивному виктимному поведению; II — самоповреждающему; III — гиперсоциальному; IV — беспомощному; V — некритическому виктимному поведению.

### Обсуждение

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что личностная незрелость, слабое регулирование своего эмоционального состояния и поведения, импульсивность, непонимание эмоций других людей, внушаемость, очень высокая или, наоборот, заниженная самооценка, сложности в понимании инструкций и нюансов задач, конкретность мышления, слабость анализа ситуаций, а также низкая сформированность навыков группового взаимодействия и совместной деятельности способствуют развитию виктимного поведения у обучающихся с ИН [2; 3; 4].

Неадекватность самооценки можно отнести к одному из основных психологических предикатов склонности личности с ИН к виктимному поведению [2]. Завышенная самооценка снижает возможность правильно оценить ситуацию или оппонента, приводит к переоценке своих сил и опрометчивости в поступках, увеличивает риск попадания в сложные жизненные ситуации и конфликты, формирует склонность к некритичному виктимному поведению. Заниженная самооценка ведет к нерешительности, замкнутости, неумению самостоятельно принимать решения, формирует склонность к зависимому, пассивному виктимному поведению [2].

Также важно отметить, что исследования в области социальной, юридической психологии и криминологии доказали, что внушаемость как склонность к некритическому восприятию информации, некритической оценке поведения или ситуации в целом выступает важной составляющей за-

висимого и беспомощного поведения, что, в свою очередь, обуславливает образование пассивного типа виктимного поведения.

Некритичность в ситуации принятия решения и оценки своего поведения и поступков окружающих является проявлением некритичного виктимного поведения.

Полученные данные стали достаточным материалом для организации практической работы и тьюторского сопровождения по профилактике виктимного поведения лиц с ИН, что будет освещено в наших последующих научных статьях.

### Заключение

Обобщение научных подходов, в частности, психологического и юридического, к изучению виктимного поведения личности дало возможность установить, что виктимность — это социальные, психические и физические черты и признаки личности, которые могут превратить ее в потенциальную жертву, склонную к соответствующему виктимному поведению. Виктимное поведение определяется как девиантное поведение, способствующее становлению роли жертвы. Главный признак виктимного поведения — это совершение определенных действий или бездействие, способствующее тому, что человек оказывается в роли пострадавшего, в качестве жертвы преступления, конфликта, буллинга и т. д.

Виктимность обучающихся старших классов с ИН обусловлена, в первую очередь, особенностями их интеллектуального развития, в результате чего усугубляется кризисная симптоматика подросткового возраста.

Предложена методика эмпирического исследования, которая предусматривала выявление предпосылок виктимного поведения обучающихся с ИН. Результаты исследования показали, что индивидуально-психологическими предпосылками виктимного поведения выступают такие личностные черты, как тревожность, агрессивность, импульсивность, внушаемость, низкая или высокая самооценка, некритичность мышления и слабая способность к групповому взаимодействию и совместной деятельности. Результаты исследования подтверждают практические данные о роли тьютора в процессе формирования личностных интегративных качеств, которые позволят обучающимся с ИН снизить ситуационную виктимность в групповом взаимодействии и ориентироваться в ситуациях.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы виктимного поведения обучающихся с ИН. Перспективы дальнейшего решения этого вопроса связаны с углубленным изучением психологического обеспечения психотерапевтического воздействия на лиц с ИН, ставших жертвами школьного буллинга. В дальнейшем изучении нуждаются также вопросы профилактики и коррекции виктимного поведения обучающихся с ИН разных возрастов.

### Литература

1. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков. Новосибирск, 2005. 213 с.
2. Быстров А.Е. Психологические факторы возникновения виктимного поведения у подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями // Специальное образование. 2014. №3. С. 139–149.
3. Быстрова Ю. А. Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 370–375.
4. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 54–61. doi:10.17759/chp.2022180206

5. Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102–114. doi:10.17759/pse.2022270608
6. Гарькавец С.О. Психологія підліткової віктимності: Монографія [Гарькавец С.А. Психология подростковой виктимности: Монография]. Луганск: Ноулидж, 2013. 175 с.
7. Гришко О.Д. Особенности мотивационной сферы умственно отсталых несовершеннолетних осужденных: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Киев, 1995. 26 с.
8. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 3. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n3/62528](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62528) (дата обращения: 10.08.2023).
9. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 89–106. doi:10.17759/chp.2020160211
10. Корчагин Н.Ю., Дворянчиков Н.В., Антонов О.Ю., Шульга Т.И. Специфика стратегий психологического воздействия у лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 111–126. doi:10.17759/psylaw.2020100209
11. Рубцов В.В., Улановская И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 51–60. doi:10.17759/chp.2020160207
12. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Кутелова Е.Н. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84–99. doi:10.17759/psyedu.2022140206
13. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутелова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 233–263. doi:10.17759/cpse.2022110410
14. Синев В.Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. М., 1994. С. 278–297.
15. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40–46. doi:10.17759/jmfp.2015040205
16. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101–114. doi:10.47750/jett.2021.12.03.010
17. Eckberg M. Victims of cruelty, somatic psychotherapy in the treatment of posttraumatic stress disorder. Berkeley, Calif., USA: North Atlantic Books, 2000. P. 125–162.
18. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // Educational Psychology. 2002. Vol. 22(4). P. 391–411. doi:10.1080/0144341022000003097
19. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual // Laplage em Revista. 2021. Vol. 7(3A). P. 575–588. doi:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588

## References

1. Andronnikova O.O. Psikhologicheskie faktory vozniknoveniya viktimnogo povedeniya podrostkov. Novosibirsk, 2005. 213 p. (In Russ.).
2. Bystrov A.E. Psikhologicheskie faktory vozniknoveniya viktimnogo povedeniya u podrostkov s ogranichenymi intellektual'nymi vozmozhnostyami [Psychological factors of victim behavior in adolescents with intellectual disabilities]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2014, no. 3, pp. 139–149. (In Russ.).

3. Bystrova Yu. A. Metodika korektsionnoi raboty po formirovaniyu kommunikativnoi kompetentnosti u podrostkov s OVZ [Method of corrective work on formation of communicative competence in adolescents with HIA]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 70-2, pp. 370–375. (In Russ.).
4. Bystrova Yu.A. Podgotovka k professional'no-trudovoi deyatelnosti uchashchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami [Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54–61. doi:10.17759/chp.2022180206 (In Russ.).
5. Bystrova Yu.A. Razvitiye sotsial'noi kompetentnosti u podrostkov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 102–114. doi:10.17759/pse.2022270608 (In Russ.).
6. Garkavets' S.O. Психологія підліткової віктимності: Монографія [Garkavets S.A. Psikhologiya podrostkovoi viktimnosti: Monografiya]. Lugansk: Noulidzh, 2013. 175 p.
7. Grishko O.D. Osobennosti motivatsionnoi sfery umstvenno otstalykh nesovershennoletnikh osuzhdennykh: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Kiev, 1995. 26 p. (In Russ.).
8. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoj prakticheskoi psikhologii [Vygotsky's ideas about the content of children's practical psychology] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2013. Vol. 5, no. 3. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n3/62528](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62528) (Accessed 10.08.2023). (In Russ.).
9. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89–106. doi:10.17759/chp.2020160211 (In Russ.).
10. Korchagin N.Yu., Dvoryanchikov N.V., Antonov O.Yu., Shulga T.I. Spetsifika strategii psikhologicheskogo vozdeistviya u lits, sovershayushchikh prestupleniya seksual'noi napravlenosti protiv nesovershennoletnikh s ispol'zovaniem telekommunikatsionnoi seti Internet [Specifics of Psychological Impact Strategies for Persons Committing Sexual Crimes Against Minors through the Internet] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 111–126. doi:10.17759/psylaw.2020100209 (In Russ.).
11. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. Uchebnaya deyatelnost' kak effektivnyi sposob razvitiya metapredmetnykh i lichnostnykh kompetentsii u mladshikh shkol'nikov [Learning Activity as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary School Students] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 51–60. doi:10.17759/chp.2020160207 (In Russ.).
12. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Shemanov A.Yu., Kutepova E.N. Kompetentsii t'yutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 84–99. doi:10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ.).
13. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kutepova E.N. Podkhod k otsenke osobennostei professional'noi kompetentnosti t'yutora v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: pilotnoe issledovanie [An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 233–263. doi:10.17759/cpse.2022110410 (In Russ.).
14. Sinev V.N. Osobennosti vospitaniya sotsial'no-normativnogo povedeniya uchashchikhsya vspomogatel'noi shkoly. *Vospitanie i obuchenie detei vo vspomogatel'noi shkole*. Moscow, 1994, pp. 278–297. (In Russ.).
15. Yudina T.A., Alekhina S.V. Issledovaniya po problemam sotsial'noi i obrazovatel'noi inklyuzii lits s intellektual'nymi narusheniyami [Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual impairments] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 2, pp. 40–46. doi:10.17759/jmfp.2015040205 (In Russ.).

16. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12, no. 3, pp. 101–114. doi:10.47750/jett.2021.12.03.010
17. Eckberg M. Victims of cruelty, somatic psychotherapy in the treatment of posttraumatic stress disorder. Berkeley, Calif., USA: North Atlantic Books, 2000, pp. 125–162.
18. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 2002. Vol. 22, no. 4, pp. 391–411. doi:10.1080/0144341022000003097
19. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *Laplage em Revista*, 2021. Vol. 7, no. 3A, pp. 575–588. doi:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588

## Информация об авторах

### **Быстрова Юлия Александровна**

доктор психологических наук, доцент, заведующая, научная лаборатория, Федеральный центр инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [bystrovayua@mgppu.ru](mailto:bystrovayua@mgppu.ru)

### **Быстров Антон Евгеньевич**

кандидат психологических наук, врач-ординатор, Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки (ФГБОУ ВО ЛГМУ), г. Луганск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3014-3355>, e-mail: [ceasc.edu@gmail.com](mailto:ceasc.edu@gmail.com)

## Information about the authors

### **Yuliya A. Bystrova**

Doctor of Psychology, Docent, Head, Scientific Laboratory, Federal Center for Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

### **Anton E. Bystrov**

PhD in Psychology, Residency Doctor, Saint Luka Lugansk State Medical University, Lugansk, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3014-3355>, e-mail: [ceasc.edu@gmail.com](mailto:ceasc.edu@gmail.com)

Получена 21.09.2023

Received 21.09.2023

Принята в печать 09.10.2023

Accepted 09.10.2023

---

## Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

---

### Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

---

# Некоторые подходы к формированию представлений о времени у дошкольников с недостатками речевого развития

*Антонова Е.Е.*

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

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2517-4774>, e-mail: [lantonova@bk.ru](mailto:lantonova@bk.ru)*

---

*Являясь изначально философской категорией, понятие «время» играет важную роль в человеческой деятельности. В основе планирования, организации, и контроля за деятельностью лежит временной аспект. Время лежит в основе формирования психики, неразрывно связано с общением и коммуникацией. Формирование представлений о времени в дошкольном возрасте крайне затруднено в силу того, что категория времени является абстрактной. Дошкольники с особыми образовательными потребностями также испытывают значительные трудности в усвоении временных представлений. Основой развития представлений о времени детей данной группы является качественная целенаправленная диагностика, по результатам которой определяются основные направления и дифференцированное содержание коррекционно-развивающей работы. В статье представлены блоки заданий по изучению и формированию временных представлений у дошкольников с нарушениями речевого развития. Приведены примеры использования индивидуальных календарей для формирования представлений о частях суток, днях недели, временах и месяцах года при работе с дошкольниками, обучающимися по адаптивной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи.*

**Ключевые слова:** *категория времени, временные представления, дошкольники с нарушениями речевого развития, развитие временных представлений.*

---

**Для цитаты:** Антонова Е.Е. Некоторые подходы к формированию представлений о времени у дошкольников с недостатками речевого развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 78–87. DOI:10.17759/bppe.2023200407

---

---

# Some Approaches to the Formation of Ideas about Time in Preschool Children with Speech Impairments

*Elena E. Antonova*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2517-4774>, e-mail: [lantonova@bk.ru](mailto:lantonova@bk.ru)

---

*Being originally a philosophical category, the concept of time plays an important role in human activity. The planning, organization, and control of activities is based on the time aspect. Time is the basis of the formation of the psyche, is inextricably linked with communication. The formation of ideas about time in preschool age is extremely difficult due to the fact that the category of time is abstract. Preschool children with special educational needs also have significant difficulties in assimilating time representations. The basis for the development of ideas about the time of children of this group is a qualitative purposeful diagnosis, the results of which determine the main direction and differentiated content of correctional and developmental work. The article presents blocks of tasks for the study and formation of time representations in preschoolers with speech development disorders. Examples of the use of individual calendars for the formation of ideas about parts of the day, days of the week, times and months of the year when working with preschool children enrolled in an Adaptive educational program for children with severe speech disorders are given.*

**Keywords:** *category of time, time concepts, preschool children with speech impairments, development of time concepts.*

---

**For citation:** Antonova E.E. Some Approaches to the Formation of Ideas about Time in Preschool Children with Speech Impairments. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 78–87. DOI:10.17759/bppe.2023200407 (In Russ.).

---

## Введение

Наряду с пространством время рассматривается как фундаментальное понятие человеческого познания, как базис человеческой деятельности. В физике и философии время является одним из ключевых понятий. Время рассматривают как физическую величину, с помощью которой отображается координация сменяющихся состояний и явлений. Благодаря этому понятию происходит определение последовательности, смены событий и явлений, длительности и темпа протекания того или иного события или явления [7]. В психологии время рассматривается как один из видов восприятия.

Рассматривая время в двух аспектах, исследователи отмечают, что метрическое время (физиологическое и физическое), служащее для обозначения порядка следования наблюдаемых событий, а также для измерения интервалов, которые присутствуют между событиями, рассматривается как внешнее, относительное явление. Второй аспект рассматривает время как явление внутреннего порядка (биологических, социальных, квантовых и др. систем), т. к. его определение и измерение связывают с информацией, знанием, упорядочиванием, вероятностью и т. д. [11].

---

Время, являясь базисом познания окружающей действительности, лежит в основе развития психики. Выделяют несколько уровней временной организации психики [8] (рис. 1).

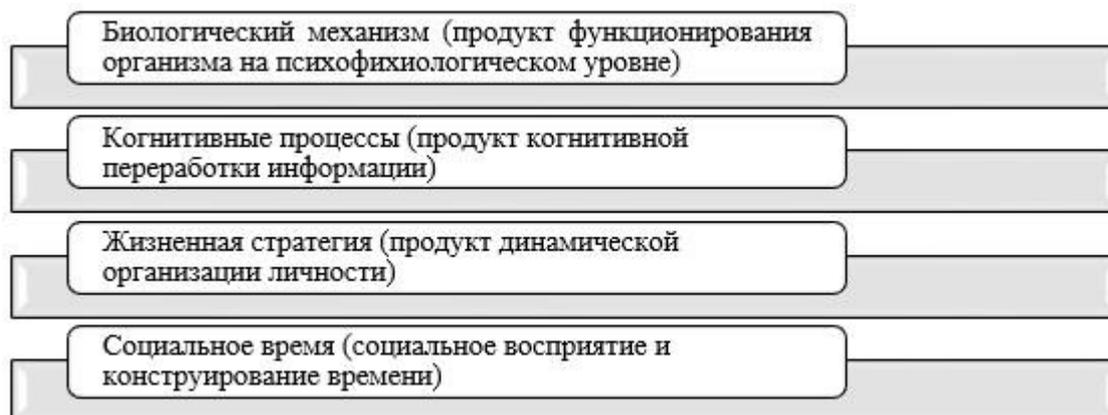


Рис. 1. Уровни темпоральной организации психики

Усвоение категории времени, а также его отражение происходит в процессе продуктивного социального взаимодействия, важным компонентом которого является коммуникация. В свою очередь, на процесс коммуникации воздействуют временные характеристики, которые выражаются через нормы общения. Время рассматривают как один из основополагающих факторов выбора стратегии поведения в процессе общения.

В умении планировать, организовывать и контролировать собственную деятельность большая роль принадлежит времени. В последние годы в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий, внедрением дистанционного образования вопрос изучения индивидуальных особенностей восприятия времени становится все более актуальным.

Под восприятием времени принято рассматривать отражение длительности или последовательности событий. Рассматривая восприятие времени как системный процесс, Ю.В. Бушов предлагает в его структуре выделить несколько этапов, которые последовательно сменяют друг друга (рис. 2).

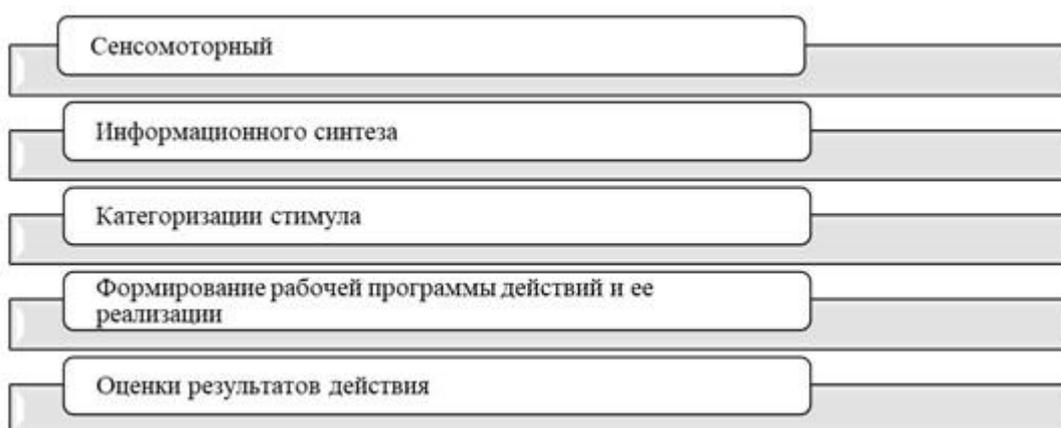


Рис. 2. Этапы процесса восприятия времени

При этом автор указывает, что результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что на первых этапах восприятия времени прослеживается зависимость этого процесса от индивидуальных особенностей человека [4].

## Особенности формирования представлений о времени у детей

Предпосылки формирования восприятия времени закладываются еще в пренатальный период [8]. В младенческом возрасте на основе чувственного опыта начинает формироваться восприятие времени. В раннем периоде развития происходит усвоение временных отношений [3]. Несмотря на то, что в речи появляются наречия, отражающие временную последовательность, время ребенком воспринимает конкретно. Ориентирами служат режимные моменты и их длительность. В младшем дошкольном возрасте опираясь на субъективные признаки, связанные с собственной деятельностью, дети овладевают временной категорией «части суток». Изначально происходит усвоение понятий «утро», «день», «вечер», «ночь», а в среднем дошкольном возрасте формируются представления о последовательности частей суток и о сутках в целом. В старшем дошкольном возрасте дети овладевают такими понятиями, как неделя, месяц, год, т. е. знакомятся с календарем. К концу дошкольного возраста у ребенка должно быть сформировано понятие длительности через такие меры времени, как «1 минута», «5 минут», «час».

Как отмечают зарубежные исследователи, в возрасте 5–6 лет дошкольники овладевают временной терминологией, у них сформировано понимание прошлого и будущего, однако, временные эталоны старшие дошкольники в собственной речи используют ограниченно. Активное использование временных эталонов в собственной речи свойственно для возраста 6–8 лет [12].

Время является одной из наиболее сложных категорий для восприятия и понимания. Формирование временных представлений затруднено вследствие того, что время является абстрактной категорией и его нельзя воспринять через органы чувств. Измерение времени возможно через косвенные математические величины. Время имеет собственную систему измерения, отличную от десятичной. Кроме того, существует достаточное количество временной терминологии, относительной в употреблении («раньше», «скоро» и т. д.). Старший дошкольный возраст рассматривают как наиболее благоприятный для формирования и развития представлений о времени [5; 10; 12].

У детей с нарушениями в развитии — в силу ограниченности запаса знаний и представлений об окружающей действительности, ограниченности социальных контактов — формирование представлений о времени происходит в более поздние сроки и имеет свою специфику [6; 9]. Результаты проведенных нами исследований по изучению особенностей формирования пространственно-временных представлений у старших дошкольников с нарушениями речевого развития выявили, что больше всего у детей вызывают затруднения задания, связанные с представлениями о категориях времени [1; 2].

Нами был разработан и проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 47 детей старшего дошкольного возраста, имеющих заключение ЦПМПК и обучающихся по адаптивным образовательным программам для детей с тяжелыми нарушениями речи, и 49 дошкольников с нормальным ходом речевого развития, обучающихся по основной образовательной программе. Диагностический инструментарий включал серии заданий, направленные на изучение особенностей сформированности временных представлений, среди них были задания на выявление ориентировки в частях суток, днях недели, временах года и месяцах. Все задания были адаптированы в соответствии с речевыми возможностями детей с ТНР.

Результаты проведенного исследования, в котором участвовали старшие дошкольники с нарушениями речевого развития, выявили особенности формирования временных представлений и позволили наметить направления коррекционной работы. Среди этих направлений наиболее актуальным нам представляется работа с календарем. Мы разработали и апробировали технологию использования «Индивидуального календаря» в процессе дошкольного образования детей с ТНР. Технология была апробирована в ряде образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования.

### Использование «Индивидуального календаря» специалистами службы психолого-педагогического сопровождения

Работу по формированию временных представлений следует проводить междисциплинарной командой специалистов, в которую входят: логопед, психолог, воспитатель. Результаты, достигнутые в образовательной организации, обязательно должны закрепляться родителями в условиях семьи. Отметим роль психолога дошкольной образовательной организации. Важным направлением деятельности педагога-психолога является формирование ВПФ дошкольника как базы школьного обучения. На занятиях по формированию различных видов восприятия психолог обязательно должен включать задания и упражнения, направленные на развитие и коррекцию временных представлений. Эта работа должна согласовываться с логопедом, проходить в единой последовательности. Психолог и логопед должны согласовывать вводимый лексический материал и активно контактировать с воспитателем, который осуществляет закрепление пройденного на групповых занятиях и в режимных моментах. На наш взгляд, работу необходимо проводить поэтапно.

На первом этапе осуществляется работа по формированию представлений о частях суток. Работа начинается с уточнения представления о частях суток. Стоит отметить, что результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что старшие дошкольники с нарушениями речевого развития не испытывают трудностей с определением частей суток по картинкам, на которых изображены режимные моменты. Однако, затруднения возникают тогда, когда необходимо составить предложение по картинке или рассказ, используя названия частей суток. На наш взгляд, на этом этапе следует использовать «Индивидуальный календарь». Для каждого ребенка делается заготовка «Части суток» (рис. 3), которую ему необходимо заполнить своими режимными моментами — это могут быть выполненные совместно с родителями рисунки, фотографии и т. п.

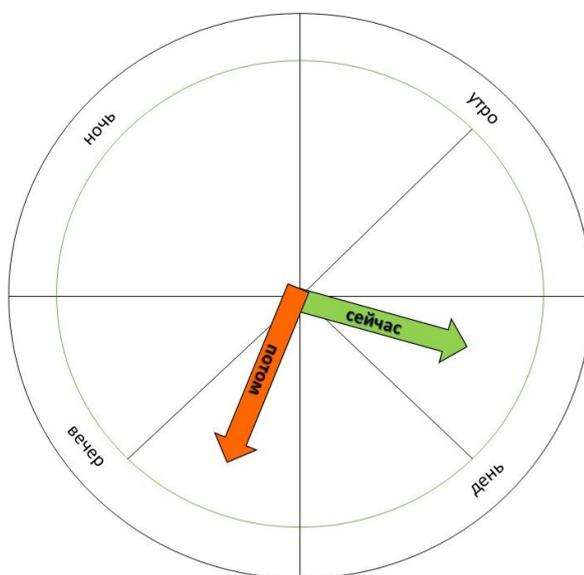


Рис. 3. Заготовка для индивидуального календаря «Части суток»

После того как «индивидуальный календарь» наполнен содержанием, на индивидуальных логопедических занятиях ребенок совместно с логопедом составляет рассказ о своем дне. Рассказ может быть записан на обороте календаря, для того чтобы у воспитателя или у родителей была возможность закрепить пройденный материал.

Так как для детей с нарушениями речевого развития определение частей суток по картинкам, на которых изображены явления природы, оказалось весьма затруднительно (на наш взгляд), мы считаем, что затем необходимо включить в «индивидуальный календарь» фотогра-

фии, рисунки моментов, которые ребенок наблюдал целенаправленно. Эта работа может быть проведена как совместно с родителями, так и совместно с воспитателями. Следует обратить внимание ребенка на такие явления природы, как восход (рассвет) и закат солнца, сумерки, полдень, полночь. Научить ориентироваться в их последовательности («Что сначала? Что потом? Как называется часть суток, когда происходит рассвет?» и т. д.).

После этого следует перейти к составлению или пересказу рассказа, при этом «индивидуальный календарь» может быть использован в качестве мнемосхемы. Сначала могут быть составлены рассказы о каждом времени суток отдельно. После закрепления представлений о каждом времени суток можно перейти к составлению или пересказу рассказа о распорядке дня. Пример рассказа для пересказа: *«Мама разбудила Ваню рано утром. На улице было темно. Ваня умылся, оделся и мама отвела его в детский сад. Пока Ваня шел в сад, стало рассветать. В саду Ваня позавтракал, потом он пошел на музыкальное занятие. После музыки дети пошли гулять. На улице ярко светило солнце, был полдень. Ваня катался с горки, лепил снеговика. После прогулки Ваня с ребятами вернулись в группу. Наступило время обеда. После обеда наступил тихий час. Ваня не любил спать днем. Он лежал очень тихо, чтобы не мешать другим. Когда тихий час закончился, воспитательница позвала ребят на полдник. Сегодня на полдник давали Ванины любимые блинчики. После полдника ребята играли в игры. Когда стало темнеть, за Ваней пришла мама. В сумерках Ваня и мама пошли домой. Дома вся семья Вани села ужинать. После ужина Ваня с мамой читали книгу. Когда наступила ночь, Ваня лег спать и проспал до самого утра».*

**Следующий этап работы — формирование представлений о днях недели.** Следует обратить особое внимание на усвоение детьми последовательности дней недели. Результаты проведенного исследования выявили, что дошкольники с нарушениями речи воспроизводят последовательность дней недели, при этом чаще ориентируются на демонстрационный материал и перечисляют их по порядку. Трудности возникают, когда иллюстрация с одним из дней недели изымается из представленного ряда. Старшие дошкольники затрудняются продолжить последовательность с заданного дня недели, не могут определить, какой день — предшествующий или последующий — за предложенным днем недели, не могут рассказать, что они делают/делали в тот или иной день недели.

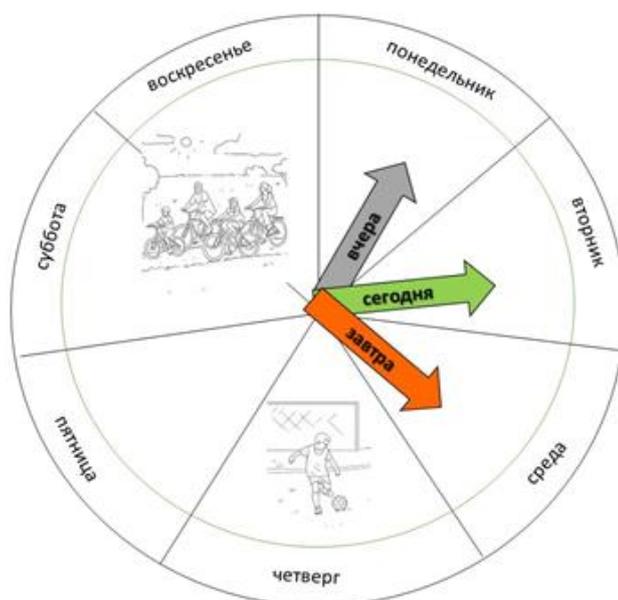


Рис. 4. Индивидуальный календарь «Дни недели»

Для прочного усвоения представлений о днях недели, на наш взгляд, первой серией заданий могут быть задания, связанные с заполнением «индивидуального календаря» (рис. 4). Ребенку предлагается совместно с родителями заполнить календарь, ориентируясь на какие-то мероприятия, которыми могут выступать кружки, секции, которые посещает ребенок в те или иные дни недели. Если ребенок только знакомится с днями недели, можно «включить» цветное обозначение дней недели, а также связать каждый день недели с каким-либо видом деятельности (это могут быть занятия, которые проходят в детском саду по расписанию: «музыка», «аппликация», «рисование» и т. д.).

На логопедических занятиях «индивидуальные календари» могут использоваться для составления рассказов и отработки временной лексики. Можно попросить ребенка рассказать, как он провел выходные, рассказать, в какие дни недели он посещает кружки. Для отработки понятий «вчера», «сегодня», «завтра» в индивидуальный календарь можно ввести обозначение этих понятий, включив их отработку в рассказы детей.

**Третьим этапом работы по формированию временных представлений является работа по формированию представлений о временах года и месяцах.** Результаты исследования выявили, что старшие дошкольники с нарушениями речи не могут самостоятельно назвать последовательность месяцев, затрудняются в отнесении месяцев ко времени года. Задание, где необходимо разложить картинки с изображением времен года по порядку, не вызывает сложности, а вот при выполнении заданий, где необходимо назвать времена года по порядку или продолжить перечислять времена года с заданного, старшие дошкольники с нарушениями речи допускают ошибки.

Для преодоления этих трудностей нами разработана серия заданий на ориентировку в последовательности времен года и месяцев. Мы предлагаем начинать работу с заполнения индивидуальных календарей «Времена и месяцы года» последовательно. Первоначально предлагается заполнить изображениями, фотографиями только времена года, ориентируясь на основные приметы. Затем проводится работа по закреплению времен года и их последовательности. На занятиях с логопедом календарь может быть использован при составлении описательных рассказов о временах года.

После того как ребенок научился ориентироваться во временах года, можно перейти к заданиям на формирование представлений о месяцах. Ребенку необходимо вместе с родителями заполнить сначала только три осенних месяца значимыми событиями, которыми могут выступать:

- возвращение ребенка домой с летних каникул, которые он провел на море,
- день рождения ребенка,
- поход в лес за грибами и т. д.

Далее осуществляется работа по:

- закреплению названий осенних месяцев,
- ориентировке в их последовательности,
- изучению примет, характерных для каждого месяца,
- разучиванию стихов,
- составлению рассказов.

Аналогичным образом проводится работа с остальными временами и месяцами года. После чего, ориентируясь на личный календарь, ребенок осуществляет ориентировку во всех месяцах года. На логопедических занятиях личные календари могут использоваться для активизации временной лексики. Кроме названия месяцев необходимо проводить работу по закреплению следующих понятий: «между», «после», «за», «перед», «предшествующий», «последующий», а также составлению рассказов. Ребенку предлагается посмотреть на индивидуальный календарь и рассказать про месяц декабрь. Пример рассказа: *«Декабрь — первый зимний месяц. В декабре са-*

*мый короткий день и самая длинная ночь. Декабрь — последний месяц года. В конце декабря мы наряжаем елку и готовимся встречать новый год».*

Таким образом, работа, направленная на формирование и развитие временных представлений у старших дошкольников с нарушениями речевого развития с использованием индивидуальных календарей учитывает принцип личностно-ориентированной направленности обучения, наглядности, а также творческого характера, что, в свою очередь, будет способствовать прочному усвоению материала.

## Литература

1. Антонова Е.Е., Грода Н.В. Особенности пространственно-временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные технологии логопедической помощи различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования: Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. М.: ПАРАДИГМА, 2021. С. 12–17.
2. Антонова Е.Е. Сравнительное изучение особенностей пространственно-временных представлений у дошкольников с недостатками речевого развития // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методический сборник по материалам Международного симпозиума (Москва, 23–26 августа 2018 г.) / Под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. М.: ООО «ЛОГОМАГ», 2018. С. 31–33.
3. Бурдина И.В. Лексико-семантические способы выражения категории времени в онтогенезе речи: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1997. 149 с.
4. Бушов Ю.В. Проблема восприятия времени: итоги и перспективы исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 1 (45). С. 95–103.
5. Звонова Е.В. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2011. № 1. С. 113–118.
6. Левченко И.Ю., Логинова К.С. Методика изучения формирования пространственных и временных представлений у дошкольников с разной тяжестью двигательных нарушений // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 8. С. 25–32.
7. Ляпин А.И. О дуализме времени // Вестник Белорусско-Российского университета. 2018. № 2 (59). С. 73–78.
8. Михальский А.В. Психология времени (хронопсихология): Учебное пособие. М.: МПГУ, 2016. 72 с.
9. Петрова А.В., Калягин В.А., Кондратьева С.Ю. Особенности временных представлений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 46. 2021. № 46 (1). С. 25–34.
10. Рихтерман Т.Д. Развитие «чувства времени» у детей 6-7-го годов жизни // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия: В 6 ч. Ч. 4–6. СПб, 1994. С. 176–179.
11. Терехович В.Э. Два времени в физических теориях: время метрическое и время развития // Феномен времени сквозь призму современной науки: Возможность нового понимания. Проблема времени в физике XXI века. М.: URSS, 2021. С. 161–186.
12. Friedman W.J. The development of children's knowledge of the times of future events // Child Development. 2000. Vol. 71(4). P. 913–932. doi: 10.1111/1467-8624.00199

## References

1. Antonova E.E., Groda N.V. Osobennosti prostranstvenno-vremennykh predstavlenii u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi. *Sovremennye tekhnologii logopedicheskoi pomoshchi razlichnym kategoriyam detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya*

- ya: *Sbornik nauchnykh statei po materialam nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Moscow: PARADIGMA, 2021, pp. 12–17. (In Russ.).
2. Antonova E.E. Sravnitel'noe izuchenie osobennosti prostranstvenno-vremennykh predstavlenii u doshkol'nikov s nedostatками rechevogo razvitiya [Comparative study of the features of spatial-time representations of preschool children with developmental language disorders]. In Almazova A.A., Lagutina A.V., Nabokova L.A., Cherkasova E.L. (eds.). *Spetsificheskie yazykovye rasstroistva u detei: voprosy diagnostiki i korrektsionno-razvivayushchego vozdeistviya: Metodicheskii sbornik po materialam Mezhdunarodnogo simpoziuma, 23–26 avgusta 2018 g. = Specific Language Impairment in Children: Assessment & Intervention Outcomes: The collection of methodical articles*. Moscow: ООО "LOGOMAG", 2018, pp. 31–33. (In Russ.).
  3. Burdina I.V. Leksiko-semanticheskie sposoby vyrazheniya kategorii vremeni v ontogeneze rechi: Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 1997. 149 p. (In Russ.).
  4. Bushov Yu.V. Problema vospriyatiya vremeni: itogi i perspektivy issledovaniy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2005, no. 1 (45), pp. 95–103. (In Russ.).
  5. Zvonova E.V. Formirovanie predstavlenii o vremeni u detei doshkol'nogo vozrasta [Formation of ideas about time of preschool children]. *Vestnik Rossiiskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek v sovremennom mire = Bulletin of the Russian New University. The series "Man in the Modern World"*, 2011, no. 1, pp. 113–118. (In Russ.).
  6. Levchenko I.Yu., Loginova K.S. Metodika izucheniya formirovaniya prostranstvennykh i vremennykh predstavlenii u doshkol'nikov s raznoi tyazhest'yu dvigatel'nykh narushenii [Methods of studying of preschool learners' who are with different extent of mobility disorders space and time understanding]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = Education and Upbringing of Children with Disabilities*, 2018, no. 8, pp. 25–32. (In Russ.).
  7. Lyapin A.I. O dualizme vremeni [On duality of time]. *Vestnik Belorussko-Rossiiskogo universiteta = Belarusian-Russian University Bulletin*, 2018, no. 2 (59), pp. 73–78. (In Russ.).
  8. Mikhalsky A.V. Psikhologiya vremeni (khronopsikhologiya): Uchebnoe posobie. Moscow: MPGU Publ., 2016. 72 p. (In Russ.).
  9. Petrova A.V., Kalyagin V.A., Kondratieva S.Yu. Osobennosti vremennykh predstavlenii u doshkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi [Features of Temporal Representations in Preschoolers with Severe Speech Impairments]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki. Al'manakh No. 46 = The Almanac Institute of Special Education. Almanac No. 46*, 2021, no. 46 (1), pp. 25–34. (In Russ.).
  10. Rikhterman T.D. Razvitie "chuvstva vremeni" u detei 6-7-go godov zhizni. *Teoriya i metodika razvitiya elementarnykh matematicheskikh predstavlenii u doshkol'nikov: Khrestomatiya: V 6 ch. Ch. 4–6*. Saint Petersburg, 1994, pp. 176–179. (In Russ.).
  11. Terekhov V.E. Dva vremeni v fizicheskikh teoriyakh: vremya metricheskoe i vremya razvitiya. *Fenomen vremeni skvoz' prizmu sovremennoi nauki: Vozmozhnost' novogo ponimaniya. Problema vremeni v fizike XXI veka*. Moscow: URSS, 2021, pp. 161–186. (In Russ.).
  12. Friedman W.J. The development of children's knowledge of the times of future events. *Child Development*, 2000. Vol. 71, no. 4, pp. 913–932. doi:10.1111/1467-8624.00199

## Информация об авторах

**Антонова Елена Евгеньевна**

доцент, кафедра «Специальное (дефектологическое) образование», факультет «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2517-4774>, e-mail: [lantonova@bk.ru](mailto:lantonova@bk.ru)

## Information about the authors

*Elena E. Antonova*

*Associate Professor, Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2517-4774>, e-mail: [lantonova@bk.ru](mailto:lantonova@bk.ru)*

Получена 17.07.2023

Received 17.07.2023

Принята в печать 03.10.2023

Accepted 03.10.2023

---

## Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

---

### Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

---

# Балансировочные комплекты и доски-балансиры Ф. Белгау как эффективное средство улучшения межполушарного взаимодействия у детей с задержкой психического развития

**Шулакова И.Ю.**

*Детский сад комбинированного вида № 40 «Веселинка» (МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 40 «Веселинка»), г. Губкин, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7929-7913>, e-mail: [irina.psychologist1995@yandex.ru](mailto:irina.psychologist1995@yandex.ru)*

---

*В работе прописаны и проанализированы эффективные средства улучшения межполушарного взаимодействия детей с задержкой психического развития. Метод мозжечковой стимуляции позволяет максимально эффективно организовать коррекционно-развивающий процесс в работе с детьми по улучшению межполушарного взаимодействия, стабилизировать поведение, преодолеть нарушения в работе вестибулярного аппарата (проблемы в координации и согласованности движений), улучшить осанку, чувство равновесия, развить зрительно-моторную и пространственную координацию, скорректировать нарушения в развитии речи, повысить общий уровень интеллекта. Дети данной категории часто имеют трудности поведения и концентрации внимания. Целе направленное развитие межполушарного взаимодействия способствует коррекции, в том числе, и поведенческих расстройств. Для детей с задержкой психического развития была составлена рабочая программы «Нейро-фитнес для ума». В статье представлено исследование результатов реализации программы. Данная практика показывает положительные результаты в работе с детьми с задержкой психического развития.*

**Ключевые слова:** межполушарное взаимодействие, дошкольник, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, нейропсихология.

**Финансирование:** нейропсихологическое оборудование (доски-балансиры) были приобретены в результате участия МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 40 «Веселинка» в грантовом конкурсе компании «Металлоинвест» «Сделаем вместе! — 2020».

**Благодарности:** автор благодарит за помощь в реализации программы заведующего муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад комбинированного вида № 40 «Веселинка» Е.Н. Луневу и старшего воспитателя Е.И. Толстову.

---

**Для цитаты:** Шулакова И.Ю. Балансировочные комплекты и доски-балансиры Ф. Белгау как эффективное средство улучшения межполушарного взаимодействия у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 88–96. DOI:10.17759/bppe.2023200408

---

## Balancing Kits and Balancing Boards by F. Belgau as an Effective Means of Improving Interhemispheric Interaction in Children with Mental Retardation

*Irina Yu. Shulakova*

*Kindergarten of Combined Type No. 40 “Veselinka”, Gubkin, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7929-7913>, e-mail: [irina.psychologist1995@yandex.ru](mailto:irina.psychologist1995@yandex.ru)*

---

*The paper describes and analyzes effective means of improving the interhemispheric interaction of children with mental retardation. The method of cerebellar stimulation allows you to most effectively organize the correctional and developmental process in working with children to improve interhemispheric interaction, stabilize behavior, overcome disturbances in the vestibular apparatus (problems in coordination and coordination of movements), improve posture, a sense of balance, develop visual-motor and spatial coordination, correct violations in the development of speech, increase the overall level of intelligence. Children in this category often have behavioral and concentration difficulties. Purposeful development of interhemispheric interaction contributes to the correction, including behavioral disorders. For children with mental retardation, a work program “Neuro-fitness for the mind” was compiled. The article presents a study of the results of the program implementation. This practice shows positive results in working with children with mental retardation.*

**Keywords:** *interhemispheric interaction, preschooler, children with disabilities, mental retardation, neuropsychology.*

**Funding:** *neuropsychological equipment (balance boards) were purchased as a result of the participation of MBPEI “Combined Kindergarten No. 40 “Veselinka” in the grant competition of the Metalloinvest company “Let’s do it together! — 2020”.*

**Acknowledgements:** *the author thanks the Head of the Municipal Budgetary Preschool Educational Institution “Combined Kindergarten № 40 “Veselinka” E.N. Luneva and the Senior Teacher E.I. Tolstova for their help in implementing the program*

---

**For citation:** Shulakova I.Yu. Balancing Kits and Balancing Boards by F. Belgau as an Effective Means of Improving Interhemispheric Interaction in Children with Mental Retardation. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 88–96. DOI:10.17759/bppe.2023200408 (In Russ.).

---

Межполушарное взаимодействие — это особый механизм объединения левого и правого полушарий головного мозга в единую, целостно работающую систему, формирующийся под влиянием как генетических, так и средовых факторов. Межполушарное взаимодействие необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое.

Чем лучше будут развиты межполушарные связи, тем выше у ребенка будет интеллектуальное развитие, память, внимание, речь, воображение, мышление и восприятие. В современных условиях проблема организации работы по развитию межполушарного взаимодействия у дошкольников особенно актуальна.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из психолого-педагогических условий успешной реализации программ является использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям.

В процессе поиска форм совершенствования организации коррекционно-развивающего процесса внимание автора привлекла система работы с использованием нейротренажеров — балансировочных комплектов и досок-балансиров Ф. Белгау [1]. Автором была составлена рабочая программа «Нейро-фитнес для ума» для детей с задержкой психического развития. Программа предусматривает проведение 32 занятий, которые включают в себя: организованную образовательную деятельность, глазодвигательные упражнения, растяжки, упражнения двигательного репертуара, дыхательные упражнения и упражнения на досках-балансирах Ф. Белгау [5, с. 90].

Ранний и дошкольный возраст — период активного развития мозговых структур. Игры и упражнения, используемые в рамках реализации программы, синхронизируют работу полушарий, способствуют улучшению запоминания, улучшению восприятия речи собеседника (родителей, педагога и других детей), вызывают стойкий интерес у ребенка, активно концентрируют его внимание, позволяют быстро переключиться с одной деятельности на другую, что способствует быстрому включению ребенка в образовательную деятельность.

В старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) в психике ребенка появляются новые образования, а именно: формируется произвольность психических процессов восприятия, памяти, внимания, мышления и др. и вытекающая отсюда способность управлять своим поведением, отношения со сверстниками переходят на принципиально новый уровень. Дети дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу. Педагог-психолог детского сада помогает детям в этом возрасте осознавать и контролировать свои эмоции и понимать чувства и эмоции других людей [8].

Психическое развитие и становление личности ребенка к концу дошкольного возраста тесно связаны с развитием самосознания. Ребенок стремится к принятию новой социальной «позиции школьника», что является одним из важнейших итогов и особенностей личностного и психического развития детей 6–7-летнего возраста.

Успешность обучения во многом зависит от степени подготовленности ребенка к школе. Составными компонентами психологической готовности к обучению в школе являются мотивационная, социально-личностная, интеллектуальная и эмоционально-волевая готовность. Психолог проводит с детьми игровые занятия, направленные на психологическую готовность к школьному обучению, удержание внутренней позиции ученика, развитие познавательных и психических процессов, коммуникативных умений, формирование самосознания и адекватной самооценки.

В связи с этим все более актуальным становится поиск новых форм и методов работы, позволяющих максимально эффективно организовать коррекционно-развивающий процесс в работе с детьми по улучшению межполушарного взаимодействия, стабилизации поведения, преодолению нарушений в работе вестибулярного аппарата (проблем в координации и согласованности движений), улучшению осанки, чувства равновесия, развитию зрительно-моторной, пространственной координации, коррекции нарушений в развитии речи, повышению общего уровня интел-

лекта. Решение перечисленных проблем может быть продуктивным только тогда, когда устранение пробелов в развитии осуществляется как вид учебной деятельности [2].

В комплексе с лечебными мероприятиями данная практика показывает хорошие результаты у детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей с педагогической запущенностью.

Игры и упражнения выполняются с помощью нейротренажеров (балансировочных комплектов и досок-балансиров Ф. Белгау), на сегодняшний день вызывающих стойкий интерес со стороны специалистов и учреждений различного профиля, который подкрепляется хорошими показателями эффективности их применения в коррекционно-развивающей работе (данный факт подтверждается многолетними наблюдениями, исследованиями, положительными отзывами со стороны детей и их родителей).

Главная задача дошкольной образовательной организации состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития ребенка, то есть способствовать всестороннему развитию его личности. В коррекционной работе с детьми улучшение межполушарного взаимодействия с помощью программы мозжечковой стимуляции приобретает особое значение и превращается в сложную задачу, становится главной, конечной целью всего коррекционного процесса, требующей кропотливой работы педагога-психолога, ребенка и родителей [3, с. 260].

Головной мозг человека разделяют на три большие части: полушария большого мозга, ствол мозга и мозжечок. Балансировочные комплекты в первую очередь разработаны с целью воздействия на мозжечковую систему. Полушария мозжечка отвечают за формирование целенаправленных движений и определяют инициацию движений, их координацию и коррекцию. Они активно участвуют в формировании двигательных навыков и развитии умственных способностей. В мозге существует обратная связь от мозжечка к лобным долям. Она помогает интегрировать сенсорное восприятие и движение, что позволяет связывать эмоциональные ответы, языковую способность, способность планировать свои действия. Из коры больших полушарий мозга поступают импульсы в полушария мозжечка не о совершенном, а только лишь о планируемом движении, в соответствии с которыми мозжечок моментально посылает импульсы, корректирующие произвольные движения. В результате произвольные движения становятся четкими, скоординированными, лишены нецелесообразных компонентов. В целом мозжечок имеет большое значение в интегративной работе мозга, что обеспечивает скорость обучения и формирования новых, более эффективных нейронных сетей [6].

Мозжечок и связанные с ним мозговые структуры играют ключевую роль в развитии ребенка, а также лежат в основе различных патологий детского развития, поэтому возможности мозжечковой стимуляции рассматриваются в различных направлениях медицины, неврологии, нейрофизиологии, нейропсихологии. В целом мозжечковую стимуляцию можно определить как серию коррекционно-развивающих и реабилитационных методик, направленных на стимуляцию работы ствола головного мозга и мозжечка [4].

Ф. Белгау доказал, что физическая активность на балансировочной доске с применением всего комплекта дополнительных тренажеров в течение 12–24 недель развивает навык чтения, спортивные способности, улучшает физическую подготовку, а также способность к обучению. Указанные результаты возможны вследствие того, что выполняемая двигательная деятельность:

- повышает эффективность работы нейронов головного мозга человека;
- увеличивает общее количество нейронов;
- увеличивает количество нейронных связей между различными структурами мозга, улучшая интеграцию между ними.

#### **Перечень тренажеров, входящих в нейропсихологический комплект.**

1. *Доска-балансир* — базовый элемент балансировочного комплекта.

2. *Мяч-маятник* — его использование позволяет развивать способность мозга программировать, вычислять, определять нужную траекторию движения мяча-маятника, предугадывать точный промежуток времени его движения из одной точки пространства в другую, что позволяет развивать пространственно-временное восприятие мира у ребенка, лежащее в основе функционирования высших психических функций мозга.

3. *Цветная рейка* — упражнения с ней делаются в тандеме с мячом-маятником. Они нацелены на развитие способностей структурировать пространство, визуализировать движение объектов в пространстве, их отслеживание, осуществлять планирование перед движением, выполнение самого движения, проводить анализ/оценку и, при необходимости, корректировку действий для следующего цикла движения маятника.

4. *Мешочки с крупой* — вариативность веса и размера мешочков позволяет развивать мелкую моторику, хватательные движения, координацию пальцев обеих рук, помогает формировать чувство гравитации.

5. *Набор мячей* — 2 мяча-попрыгунчика и 2 лакированных пустотелых мяча (все мячи отличаются по цвету). Мячи-попрыгунчики используют для упражнений с отскоком (от пола, от мишени обратной связи). Пустотелые мячи используют для перекидывания/перекладывания из руки в руку, а также между ребенком и специалистом. Вариативность веса и размера мячей позволяет развивать мелкую моторику, хватательные движения, помогает формировать чувство гравитации.

6. *Мишень обратной связи* — действия с отскоком мяча стимулируют интеграцию вестибулярной, тактильной, двигательной, слуховой и зрительной систем по вертикали, от ствола мозга до коры, и по горизонтали, от одного полушария к другому. Упражнения с мишенью обратной связи улучшают синхронизацию мозга, концентрацию внимания, проприоцептивный контроль и синхронизацию частей тела.

7. *Телескопическая стойка с мишенями* («стенд с целями») — самый сложный блок программы [7, с. 11].

### **Основные блоки программы.**

Программа мозжечковой стимуляции с использованием балансировочного комплекса состоит из семи блоков, каждый из которых посвящен освоению того или иного элемента оборудования.

- 1-й блок «Освоение балансира».
- 2-й блок «Комплекс упражнений с мешочками с крупой».
- 3-й блок «Комплекс упражнений с мячом-маятником».
- 4-й блок «Комплекс упражнений с цветной рейкой».
- 5-й блок «Комплекс упражнений с набором мячей».
- 6-й блок «Комплекс упражнений с мишенью обратной связи».
- 7-й блок «Комплекс упражнений с телескопической стойкой с мишенями».

Последовательность выполнения блоков упражнений в программе соответствует порядку из перечисления.

Каждый из блоков содержит примерный комплекс упражнений, который модифицируется и/или дополняется другими упражнениями в зависимости от целей программы и особенностей психофизического развития ребенка.

### **Результаты апробации программы**

Начальная диагностика, проведенная с воспитанниками с задержкой психического развития, показала, что 66,7% детей имеют низкий уровень развития межполушарного взаимодействия. Нейропсихологическая диагностика (индивидуальная) проводилась по комплексу методик, направленных на исследование отдельных познавательных процессов (внимания, памяти), позволяющих в целом определить уровень развития межполушарного взаимодействия:

- Коррекционная проба Б. Бурдона;
- Счет по Э. Крепелину;
- Таблицы Шульте;
- Опосредованное запоминание (А.Н. Леонтьев);
- Запоминание 10 слов (А.Р. Лурия);
- Запоминание серии слов;
- Координационные пробы (Ю.В. Малова).

Диагностика показала, что большинство детей данной категории имеют проблемы в двигательном и познавательном развитии, низкий уровень общей моторной ловкости, испытывают значительные трудности в координации движений и удержании равновесия, с трудом усваивают образовательную программу МБДОУ.

По результатам обследования 12 детей было выявлено, что 4 ребенка (33,3% от общего числа детей) по данным показателям имеют средний уровень, а остальные 8 детей — низкий уровень. Воспитанники с высоким уровнем отсутствовали.

Проанализировав результаты начальной диагностики, изучив методическую литературу, ресурсы сети интернет, педагог-психолог составила рабочую программу и разработала перспективное планирование для детей с задержкой психического развития по развитию межполушарного взаимодействия посредством нейропсихологических упражнений и оборудования.

Педагог-психолог подобрала и пополнила методическую библиотеку материалами и книгами об использовании метода мозжечковой стимуляции, изучила интернет-ресурсы и опыт работы коллег в других образовательных организациях.

С учетом возрастных особенностей детей была создана развивающая предметно-пространственная образовательная среда: в сенсорной комнате оформлен центр «Нейро-фитнес для ума», где дети могли совместно с педагогом-психологом выполнять коррекционно-развивающие задания на досках-балансирах Ф. Белгау.

Педагог-психолог создала медиатеку для родителей, куда вошли: подборка художественной литературы и презентации для использования в работе с детьми и видео-мастер-классы «Фитнес для мозга». Совместно с детьми и родителями был проведен совместный досуг «Зарядка для ума».

С воспитанниками с задержкой психического развития проводилась непосредственно образовательная деятельность «Цирк, да и только!». В форме игры дети выполняли задания на балансировочных комплектах, учились быть активными, внимательными, дружелюбными. В ходе образовательной деятельности дети познакомились с профессиями, которые существуют в цирке, участвовали в эксперименте.

Для формирования дружных отношений между воспитанниками с задержкой психического развития были проведены тематические занятия «Ты+я=друзья», «Секрет дружбы», «О дружбе и друзьях», «Дружбой нужно дорожить» и др. Дети в форме игры закрепляли знания о правилах дружелюбия, взаимовыручки, способствующие сплочению коллектива, учились сопереживать друг другу, помогать, быть внимательными и сосредоточенными, согласовывали свои действия с действиями других детей. В ходе путешествия дети закрепили умения выполнять упражнения с телескопической стойкой с мишенями.

Чтобы стабилизировать эмоциональный фон и поведенческие реакции, в группе регулярно проводились игры на снятие эмоционального напряжения, воспитанники обучались способам контроля за своим поведением и управления им. Такие игры, как «Злые — добрые кошки», «Попробуй устоять и полежать на балансире», «Мешок с капризами», «Найди совушку с определенным настроением», «Муравей и ежик» и др., помогали детям снять общую агрессию, ослабить негативные эмоции, развивали умение чувствовать себя и других.

Не менее важным в процессе развития межполушарного взаимодействия, которое оказывает влияние на внимание и память дошкольников, было использование развивающих игр «Будь внимателен на балансире», «Шаг в сторону», «Попробуй повтори», «Лови удачу», «Шаг в сторону», «Близко и далеко» и т. д.

Расслабляющим и занимательным было занятие по теме «Зарядка для ума» с применением метода мозжечковой стимуляции для детей совместно с родителями, по окончании которого все участники мероприятия получили не только заряд позитива, хорошего настроения, но и памятки с упражнениями на развитие межполушарного взаимодействия, которые родители могли выполнять дома совместно с ребенком. Родители имели возможность отвлечься от работы и провести время со своими детьми. А дети с задержкой психического развития закрепляли полученные знания и умения по выполнению упражнений на развитие межполушарного взаимодействия. Пополнился и усложнился материал для выполнения упражнений (изготовление кругов на развитие внимания и сенсорное восприятие «Радужные ладошки», магнитный конструктор, создание на мишени обратной связи изображений сов с различными эмоциональными состояниями). Очень интересными и занимательными для детей стали упражнения с телескопической стойкой с мишенями. Ребята объединялись в пары и выполняли задания, требующие особого сосредоточения и умения стоять на балансирах.

Воспитанникам с задержкой психического развития очень важно тренировать логическое мышление, мелкую и крупную моторику, усидчивость и внимательность. Все это реализовывалось с помощью развивающих игр «Закрой глаза и увидишь сад», «Умные совушки», «Посчитай с другом до 10» и др. Для закрепления знаний и умений воспитанников проводились различные мероприятия, где дети показывали свои результаты при выполнении различных игр и упражнений посредством использования нейропсихологического оборудования.

Успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организуется преемственность в работе педагога и родителей. Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. Это предполагает использование принципов взаимодействия с родителями:

- доброжелательный стиль общения педагога с родителями;
- корректность при общении с семьей;
- тщательное планирование действий педагога;
- индивидуальный подход;
- сотрудничество, а не наставничество;
- динамичность.

Совместно с родителями были проведены развлечения «Почта доверия», «Наш внутренний мир», на которых дети учили своих родителей приемам и упражнениям на балансировочных комплектах. Такое совместное мероприятие помогло создать благоприятную эмоциональную атмосферу не только в детском коллективе, но и помогло сплотить и укрепить дружеские отношения среди родителей, а также внутри каждой семьи.

Взаимодействие с родителями осуществлялось в системе с использованием различных форм. Это и видеоконференцсвязь на платформе ZOOM, и мессенджеры (родительский чат группы), и рассылка электронных материалов на почту родителей, и размещение материалов в социальных сетях и на официальном сайте ДООУ.

В процессе работы с родителями происходила гармонизация внутреннего психологического состояния и самих родителей, снятие у них внутреннего напряжения, укреплялось позитивное настроение и отношение не только к себе, но и к своему ребенку. При ознакомлении с методом мозжечковой стимуляции и с нейротренажерами родители смогли иначе взглянуть на свое отношение к процессу развития и воспитания ребенка, научились лучше контролировать себя. Совместное выполнение упражнений на досках-балансирах в паре «ребенок — взрослый» способ-

ствует гармонизации взаимоотношений, проявлению чувств, принятию ребенка, позволяет посмотреть на ребенка другими глазами, открыть новое, ранее не замеченное в нем.

Для педагогов ДОУ был проведен мастер-класс на тему «Гимнастика для мозга, или Развиваем межполушарное взаимодействие». Педагоги активно участвовали в мастер-классе, выполняли упражнения на балансировочных досках и применяли в упражнениях нейропсихологическое оборудование, такое как мяч-маятник, мешочки с крупой, телескопическая стойка с мишенями и т. д. Педагоги обогатили свой профессиональный опыт для более качественной организации коррекционно-развивающего процесса. Воспитатели группы для детей с задержкой психического развития после участия в мастер-классе стали активно применять на практике нейропсихологические игры и упражнения.

Промежуточная диагностика, проведенная с воспитанниками с задержкой психического развития по тем же методикам, показала, что низкий уровень развития межполушарного взаимодействия имеют 42% воспитанников (против 66,7% начальных).

По результатам обследования было выявлено, что 6 детей по данным показателям имеют средний уровень (50% от общего числа детей), а 5 детей — низкий уровень. Был выявлен 1 воспитанник (8%) с высоким уровнем.

Таким образом, в результате проведенных занятий и различных мероприятий в соответствии с календарным планом-графиком проекта была выявлена положительная динамика в развитии дошкольников с задержкой психического развития в плане улучшения у них межполушарного взаимодействия.

**Табл. 1. Сравнительный анализ уровня развития межполушарного взаимодействия у воспитанников с задержкой психического развития**

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Начальная диагностика	0%	4 ребенка (33,3%)	8 детей (66,7%)
Промежуточная диагностика	1 ребенок (8%)	6 детей (50%)	5 детей (42%)

Балансировочные комплекты и доски-балансиры Ф. Белгау показали свою эффективность при работе с детьми с задержкой психического развития. У воспитанников с задержкой психического развития отмечаются следующие положительные результаты применения балансировочного комплекса:

- совершенствование межполушарного взаимодействия;
- улучшение и стабилизация работы вестибулярной системы;
- развитие координации, крупной и мелкой моторики;
- развитие зрительно-пространственных представлений, формирование схемы тела, чувства времени и пространства;
- развитие зрительно-моторной координации, расширение оптического поля;
- улучшение показателей внимания (объем внимания, переключаемость, концентрация, распределение);
- улучшение саморегуляции и самоконтроля;
- стабилизация поведения;
- повышение самооценки, уверенности в себе.

## Литература

1. *Абрамова А.Ю.* Нейропсихологическая диагностика высших психических функций детей с 3-х до 18 лет. М.: Нейропсихология, 2018. 22 с.
2. *Джин Айрес Э.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2009. 272 с.

3. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: Учебник. 2-е изд. М.: Юрайт, 2017. 258 с.
4. Глозман Ж.М., Соболева А.Е., Титова Ю.О. Нейропсихологическая диагностика дошкольного возраста: В 3 ч. Ч. 1. Теоретические и методологические основы нейропсихологической диагностики в дошкольном возрасте. М.: АЙРИС-пресс, 2020. 96 с.
5. Сиротюк А.Л. Коррекция и развитие интеллекта у дошкольников. М., 2015. 18 с.
6. Созончук Е., Созончук А. Нейропсихолог родителям: как помочь ребенку? М.: Издательские решения, 2020. 208 с.
7. Трясорукова Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. Нейродинамическая гимнастика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. 36 с.
8. Трясорукова Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей с ОВЗ (ОНР): Рабочая тетрадь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2020. 58 с.

## References

1. Abramova A.Yu. Neiropsikhologicheskaya diagnostika vysshikh psikhicheskikh funktsii detei s 3-kh do 18 let. Moscow: Neiropsikhologiya, 2018. 22 p. (In Russ.).
2. Jean Ayres A. Rebenok i sensoraya integratsiya. Ponimanie skrytykh problem razvitiya [Sensory Integration and the Child. Understanding hidden sensory challenges]. Moscow: Terevinf, 2009. 272 p. (In Russ.).
3. Glozman Zh.M. Neiropsikhologiya detskogo vozrasta: Uchebnik. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2017. 258 p. (In Russ.).
4. Glozman Zh.M., Soboleva A.E., Titova Yu.O. Neiropsikhologicheskaya diagnostika doshkol'nogo vozrasta: V 3 ch. Ch. 1. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy neiropsikhologicheskoi diagnostiki v doshkol'nom vozraste. Moscow: AIRIS-press, 2020. 96 p. (In Russ.).
5. Sirotyuk A.L. Korrektsiya i razvitie intellekta u doshkol'nikov. Moscow, 2015. 18 p. (In Russ.).
6. Sozonchuk E., Sozonchuk A. Neiropsikholog roditelyam: kak pomoch' rebenku? Moscow: Izdatel'skie resheniya, 2020. 208 p. (In Russ.).
7. Tryasorukova T.P. Razvitie mezhpolutsharnogo vzaimodeistviya u detei. Neirodinamicheskaya gimnastika. Rostov-on-Don: Feniks, 2019. 36 p. (In Russ.).
8. Tryasorukova T.P. Razvitie mezhpolutsharnogo vzaimodeistviya u detei s OVZ (ONR): Rabochaya tetrad'. Rostov-on-Don: Feniks, 2020. 58 p. (In Russ.).

## Информация об авторах

**Шулакова Ирина Юрьевна**

*Детский сад комбинированного вида № 40 «Веселинка» (МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 40 «Веселинка»), г. Губкин, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7929-7913>, e-mail: [irina.psychologist1995@yandex.ru](mailto:irina.psychologist1995@yandex.ru)*

## Information about the authors

**Irina Yu. Shulakova**

*Teacher-Psychologist, Kindergarten of Combined Type No. 40 "Veselinka", Gubkin, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7929-7913>, e-mail: [irina.psychologist1995@yandex.ru](mailto:irina.psychologist1995@yandex.ru)*

Получена 26.07.2023

Received 26.07.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

---

## Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

---

### Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

---

## Роль норм маскулинности в формировании школьного буллинга

**Бурцев Е.А.**

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-5814>, e-mail: [egor.burtsev@outlook.com](mailto:egor.burtsev@outlook.com)*

---

*В статье представлен аналитический обзор отечественных и зарубежных публикаций, освещающих проблему школьного буллинга в контексте приверженности подростков нормам традиционной маскулинности. Рассматривать школьный буллинг необходимо через призму того, как гендерные стереотипы становятся опасными для тех мальчиков, кто не испытывает ощущения принадлежности к этой большой социальной группе из-за того, что не в полной мере соответствует нормативному мужскому поведению. Такие дети будут подвержены насмешкам и попыткам подстроить их поведение под соответствующую норму как со стороны ровесников, так и, вероятно, со стороны педагогов. Последние исследования, проведенные в ряде стран, показывают, что уровень буллинга в школах затрагивает до 35% детей. Чаще всего в буллинг и практики физического насилия вовлекаются мальчики. Традиционные нормы маскулинности предписывают им и поощряют агрессивное, активное поведение, конкуренцию и избегание проявлений слабости, пассивности. Эти нормы запрещают мальчикам проявлять нежность, плакать и провоцируют проявлять агрессию в ответ на нападение. Те мальчики, которые не могут дать отпор, становятся жертвами буллинга со стороны других мальчиков.*

**Ключевые слова:** *буллинг, маскулинность, гендерные нормы, нормы маскулинности, школьный климат.*

---

**Для цитаты:** *Бурцев Е.А. Роль норм маскулинности в формировании школьного буллинга [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 97–105. DOI:10.17759/bppe.2023200409*

---

---

# The Role of Masculinity Norms in the Formation of School Bullying

**Egor A. Burtsev**

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-5814>, e-mail: [egor.burtsev@outlook.com](mailto:egor.burtsev@outlook.com)*

---

*The article presents an analytical review of domestic and foreign publications highlighting the problem of school bullying in the context of adolescents' adherence to the norms of traditional masculinity. It is necessary to consider school bullying through the prism of how gender stereotypes become dangerous for those boys who do not feel a sense of belonging to this large social group due to the fact that they do not fully comply with normative male behavior. Such children will be subject to ridicule and attempts to adjust their behavior to the appropriate norm both from the peers and, probably, from the teachers. Recent studies in several countries show that school bullying affects up to 35% of children. Most often, boys are involved in bullying and practices of physical abuse. Traditional norms of masculinity prescribe them and encourage aggressive, active behavior, competition and the avoidance of weakness and passivity. These standards prohibit boys from being tender, crying, and provoking aggression in response to an attack. Those boys who cannot fight back are bullied by other boys.*

**Keywords:** *bullying, masculinity, gender norms, masculinity norms, school climate.*

---

**For citation:** Burtsev E.A. The Role of Masculinity Norms in the Formation of School Bullying. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 97–105. DOI:10.17759/bppe.2023200409 (In Russ.).

---

## Введение

Понятие буллинга, тесно связанное с осмыслением дискурсов насилия, власти и господства, видится важным рассматривать в связи с представлениями о традиционных нормах маскулинности. Мальчики-подростки, будучи вовлеченными в школьный буллинг, часто бывают агрессивны и применяют физическое насилие, что недопустимо в детском коллективе. Работа со школьным буллингом, в особенности в отношении мальчиков, проявляющих агрессию и насилие в адрес сверстников, в основном состоит в обращении к их эмоциям, чувствам, направлена на сенситизацию и смягчение выражения ими эмоций, право для мальчиков (и мужчин) на проявление этих чувств. Такая работа, как предполагается, в будущем позволит молодым мужчинам избегать насилия в семейных и партнерских отношениях.

По результатам метаанализа восьмидесяти исследований, охвативших целый ряд стран, в среднем с буллингом сталкиваются около 35% школьников [16]. По данным последних российских исследований, в российских школах регулярному буллингу подвергается не менее 18% мальчиков [4]. Именно поэтому в России проблема школьного буллинга привлекает к себе внимание все большего числа специалистов — педагогов, психологов, социологов и др. [1; 2] и все чаще обсуждается на психолого-педагогических конференциях и в публикациях.

---

Согласно информации от Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), российские школы находятся в крайне тяжелой ситуации относительно буллинга: мониторинг ВОЗ 2010 и 2014 гг. продемонстрировал, что 24% тринадцатилетних мальчиков-подростков вовлекались в эмоциональное или физическое насилие в отношении других детей не менее двух раз за последний месяц, а 30% подростков мужского пола того же возраста заявили, что подвергались буллингу два раза за этот период. Данные Организации экономического сотрудничества и развития в 2015 г. предлагают аналогичную статистику: 18% российских мальчиков-подростков 11–15 лет рассказали, что подвергаются буллингу. Таким образом, Россия находится на 3 месте из 27 стран по распространенности буллинга [6].

Школьный буллинг вовлекает в себя не только самих участников (жертву и актора), он захватывает, как правило, так или иначе, — весь школьный класс, молчаливая часть которого может вызывать травму свидетеля и становится причиной психологического дискомфорта ребенка [7]. Кроме того, школьный буллинг становится причиной дисгармоничных отношений в коллективе и нарушений школьного климата, что может вызывать нежелание посещать школу у всех вовлеченных в школьный буллинг. В конце концов — именно ситуация вокруг буллинга становится центральной для некоторых подростков в процессе нахождения в школе, а не процесс обучения или приятной коммуникации с одноклассниками и учителями.

Отложенный эффект школьного буллинга — дисгармоничные отношения в семье, неумение и страх жертвы буллинга вести коммуникацию в ситуации агрессии, а для «булли» (агрессора, актора) — добиваться желанного результата без помощи давления и агрессии и др.

При этом российский и зарубежный подходы к работе со школьным буллингом различаются. Если российские исследователи прежде всего сосредоточены на изучении психологических особенностей участников буллинга (жертва, агрессор (актор), другие участники), то за рубежом исследуются социальный контекст и условия возникновения буллинга, его последствия для ребенка.

Западные исследователи сосредоточены на том, как предотвратить буллинг, устранить его последствия для личности в будущем [8]. Кроме того, по итогам такого рода исследований за рубежом в школьное образование внедряется ряд программ, направленных на снижение агрессии мальчиков, работу с их эмоциональным интеллектом и гендерными стереотипами.

Одним из важнейших компонентов работы с участниками буллинга считается работа с актерами насилия с позиций не одной лишь исключительно критики и негодования, но и попыток понять, поддержать и помочь выбрать иной путь коммуникации. Актеры насилия часто сами являются травмированными ситуацией, и это необходимо учитывать в работе с ними, особенно в случаях, когда «булли» юны по возрасту.

Сейчас в России все больше внимания уделяется подготовке учителей и школьных психологов к работе с буллингом. Тем не менее, реально работающих антибуллинговых программ в школах России не так много, они не охватывают всех учителей, что не позволяет школам снижать уровень буллинга, а учителям повышать уровень собственной компетентности.

Представляется крайне важным обратиться к источникам буллинга в школьных классах, чтобы сфокусировать работу на тех его аспектах, которые кажутся наиболее опасными для подростков. В контексте данной статьи нам кажется важным сфокусироваться на деструктивных моделях следования гендерным нормам мальчиками-подростками.

### **Проблема мальчиковой агрессии в контексте гендерных норм и стереотипов**

Обращаясь к проблеме буллинга, ученые в первую очередь говорят о травле в мальчиковой среде. Причем пик буллинга приходится, как правило, на возраст 11–13 лет, после чего количество случаев буллинга начинает снижаться [5].

Рассуждая об истоках буллинга, исследователи предлагают различные гипотезы: личностные черты насильника и жертвы, семейные обстоятельства и обстановка, отсутствие грамотной

организации учебно-воспитательного процесса, неравное распределение власти, т. н. «виктимизация» жертвы и т. п. [15]. Однако по отдельности все эти гипотезы оказываются сомнительными, если не учитывать, что буллинг — глобальное социальное явление, имеющее под собой ряд обоснований.

По наблюдениям учителей, в школьном буллинге участвуют как мальчики, так и девочки, однако кейсы буллинга, в которых участвуют мальчики, как правило, более жестоки и часто выходят за рамки исключительно психологического насилия, переходя на уровень физического и даже сексуализированного.

### **Школьный буллинг и нормы маскулинности**

Попытки связать мальчиковую агрессию с биологическими предикторами не увенчались успехом. До недавнего времени гендерные аспекты в проблеме школьного буллинга в значительной степени игнорировались. Однако современные исследователи в области социальной психологии и социологии однозначно указывают на социально-культуральный компонент происхождения травли.

И.С. Кон подчеркивал, что агрессивные мальчики, — в первую очередь отображение социальных процессов. Они не столько вовлечены, сколько дистанцированы, т. е. ведут себя как «настоящие мужчины» — жесткие, стойкие, сильные, надменные и т. п. Их отличает умение выстраивать доминантные, иерархичные, а не эмоционально-теплые, равные отношения с девочками. Их отличает хвастовство, склонность к преувеличению своих успехов в личных, сексуальных отношениях с девочками и т. п. Самоутверждаются эти мальчики путем насилия, которое имеет разные формы — физическое, моральное, психологическое и т.п. [3].

Буллинг формируется в среде мальчиков, выстраивающих нормативно-иерархическую властную систему внутри коллектива, главными принципами которой являются те же, что провоцируют маскулинное поведение более взрослых мужчин: не быть женственным, не походить на гомосексуала. Утрированные детские представления создают обстановку, когда более слабый, эмоциональный, тихий, женственный мальчик, не соответствующий гендерно-нормативному образу «настоящего пацана», подвергается насилию и унижению.

И.С. Кон также обращает внимание на то, что мужской и женский буллинг в школах отличается. Если для мальчиков характерно физическое насилие, то для девочек — психологическое. И это тоже является продуктом культуры, позволяющей мальчикам и не позволяющей девочкам выражать агрессию в грубой физической форме, а также формирующей иные «критерии популярности» для мальчиков, нежели чем для девочек. Таким образом, «булли» становится неким нормативным образцом мальчика, на который вынуждены равняться те, кто «не дотягивают». Насилие становится для взрослеющего мальчика нормой и обращается на более слабого. В итоге в качестве жертвы взрослый насильник-мужчина зачастую выбирает более слабую женщину [3].

Кроме того, мальчики бывают вовлечены в так называемые «грубые игры» (драки) [14]. Исследователи расценивают вовлеченность в эти игры как обучение управлению границами, установлению собственных границ и границ друг друга [7]. Таким образом, мальчик, не вовлеченный, избегающий «грубых игр», более вероятно будет подвергнут буллингу как социально исключенный.

Согласно идеям социального конструкционизма и исследованиям Р. Коннел о маскулинности [10; 11], мы будем рассматривать маскулинность в контексте буллинга как перформативную игру [9], осуществляемую через повседневную социализацию мальчиков, направленную на соответствие нормам «правильной» и «общепринятой» маскулинности. Такая модель создается и воспроизводится в социуме (школа, общественные институты) и на уровне микросоциума (семья, класс, кружки). Кроме того, маскулинность имеет идеализированную и гегемонистскую форму [10; 14], построенную на взаимоотношениях власти, идеализации, особенностях социального выражения. Такая система узаконивает иерархию, власть сильного над слабым, т. е. структуру, где сла-

бые и женщины занимают нижние ступени. Побочным продуктом такого явления, как буллинг, становятся гомофобия, домашнее насилие, патриархат. Одним из основных побочных продуктов этого явления становится насилие в отношении женщин.

«Нормы мужского поведения» зачастую диктуют даже слабым и робким мальчикам не всегда свойственную им модель поведения, которая включает в себя конкуренцию, агрессию, издевательства, злые подшучивания и т. п. Такие попытки часто остаются незамеченными учителем, т. к. дети и подростки имеют представление о том, каким образом вести себя при учителе. Так, нередки случаи, когда «булли» становились примерные по поведению подростки и дети с высокой успеваемостью. Закономерно, что учитель, особенно в классе с большим количеством учеников, часто даже физически не успевает отследить обстановку и нормализовать ее. Выходом в такой ситуации является профилактика буллинга, вовлеченность в работу с ним школьного психолога, родителей, администрации, но в первую очередь — обучение самих детей тому, как кому и когда сообщать о буллинге; как ощущать и осознавать, что происходит травля; как быть, если буллинг происходит в адрес одноклассника и не замечается учителями, и т. п. Эта работа в тех школах, где она практикуется, приносит достаточно хорошие результаты по снижению уровня травли и улучшению психологической обстановки.

### **Программа работы с буллингом в школах**

Структуры систем образования многих стран сейчас выражают озабоченность тем, что школы недостаточно приспособлены под мальчиков и слабо справляются с их воспитанием, что порождает существенное количество случаев буллинга. Исследователи упоминают, что школы более подходят для девочек, нежели чем мальчиков, воспитывая усидчивость, сотрудничество с конкурентами, соблюдение правил и т. п. В итоге возникают споры о совместном/раздельном обучении, различных потребностях и том, что мальчишеские особенности не должны патологизироваться и обесцениваться [8].

Проанализированные исследования демонстрируют, что дети чаще всего подвергаются издевательствам на основании характеристик, которые можно понимать как «гендерное несоответствие» [13]. Эти характеристики могут касаться как внешнего вида, так и, например, спортивных способностей, манеры одеваться и себя вести. Лучшие практики в работе по борьбе со школьным буллингом направлены на создание культуры включенности (инклюзивности), принятие разнообразия гендерных проявлений и включают в себя работу, направленную на разрушение стереотипных представлений о маскулинности. В частности, авторы предлагают в работу по улучшению школьного климата включать компонент социально-эмоционального обучения навыкам социальной компетентности. Приводятся рекомендации по внедрению программ, направленных на обучение детей принципам ненасильственного общения, терпимости, уменьшение количества случаев буллинга, повышение толерантности к разнообразию. При этом не ведется речь о разрушении конструкторов маскулинности либо феминности — а лишь о пересмотре нормативных, негативно влияющих как на детей, так и взрослых стереотипных представлений о них.

Говоря о снижении проявлений «токсичной маскулинности» в реализации школьного буллинга, крайне важно обратиться к пониманию т. н. «школьного климата». Для его улучшения в отношении мальчиков важным элементом может явиться программа социально-эмоционального обучения, направленная на позитивные изменения в социальной компетентности детей. Обучая мальчиков навыкам выражать свои эмоции не через агрессивное поведение, а через эмпатию и эмоции более высокого уровня, мы сможем снизить и гендерные ожидания, традиционно направленные на юных мужчин. Улучшение социального школьного климата достаточно сильно воздействует на детский эмоциональный опыт, успеваемость, а также ведет за собой сокращение случаев буллинга [12].

Способность и потребность мальчиков быть стойкими, сильными, защищающими ни в коей мере не идет вразрез со способностью выражать эмоции. В данном случае речь идет о гармонич-

ном развитии мальчиков. Умение распознавать и выражать эмоции, быть свободным в проявлении эмпатии предполагает, что в своей будущей жизни мальчики смогут более внимательно относиться к эмоциям и проявлениям окружающих, в том числе при построении семейных, дружеских и рабочих отношений.

Многообразие возможностей для проявления эмоций может способствовать внутренней свободе растущего мальчика, что также предполагает и способность распознавать негативное состояние эмоциональной сферы и не стесняться обращений к специалистам в сфере ментального здоровья. Кроме того, эти способности могут способствовать избеганию ситуаций семейного насилия в семьях в отношении потенциальных супругов и детей. Способный разделять эмоции и сочувствовать, сопереживать отец может быть гораздо более принимающим родителем, партнером, умеющим вести диалог и включаться в обсуждение негативных аспектов — взамен отстраненности или насилия, которые зачастую практикуют мужчины в семейных отношениях.

Стоит также учесть, что, создавая учебные программы, которые учат корректировкам процесса социализации (во многом он происходит именно в школе), мы можем предположить довольно значительный культурный сдвиг в формах взаимодействия обученных детей, когда они перейдут во взрослый мир. Педагогические усилия, направленные на создание эмоционально безопасной школьной среды, могут привести к изменениям социальных норм и практик для детей по мере их взросления [8]. Трансформационные процессы могут переходить из поколения в поколение, формируя благоприятную среду взросления новых поколений мальчиков-подростков с усвоением ими продуктивных паттернов поведения, снижающих уровень насилия в школе и семье.

Такой подход к социально-психологическим учебным программам в настоящее время используется в некоторых странах в соответствии с законодательством против насилия. Он дает возможность детям учиться распознавать свои эмоции, выражать их прямо, а не косвенно; словами, а не физически; сочувствовать другим и придерживаться социальных норм, которые повышают толерантность и принятие «иного другого» — вместо того, чтобы доминировать над ним, унижать, оскорблять или использовать грубую физическую силу. Школы учат сотрудничеству и вовлеченности, предлагают способы перенаправить конкурентное поведение на сотрудничающее, имея целью снизить уровень школьного буллинга.

Проводя целенаправленную политику по снижению школьного буллинга, такие школы готовят глобальные социальные изменения, где доминирующая, агрессивная маскулинность не ставится в пример и не воспринимается как образец подражания для мальчиков. Таким образом, программы по уменьшению прецедентов школьного буллинга во многом направлены на серьезную работу с проявлением «токсичной» и гегемонистской форм маскулинности и изменение ситуации с домашним/семейным насилием во взрослой жизни подростков мальчиков.

## Выводы

Проблема школьного буллинга остро стоит в России. В ее решение вовлечены, как правило, школьные психологи и учителя. Однако требуется глобальный пересмотр проблемы и создание широких программ трансформации системного насилия [1], где проблема школьного буллинга будет рассматриваться в качестве одного из звеньев.

Проявление школьного буллинга связано с социальной нормативностью, которая предписывает детям и подросткам определенные модели поведения в ситуации коммуникации. При формировании этих моделей школьники обращаются к своему небольшому социальному опыту и воспроизводят паттерны, которые могут сделать их более успешными в глазах окружающих. Однако эти модели порождают психологическое и физическое насилие и несут за собой серьезную угрозу школьному климату и атмосфере обучения. Наиболее подвержены таким моделям мальчики-подростки, которые, вовлекаясь в конкуренцию за лидерство, внимание, другие приоритеты, действуют, ориентируясь на деструктивные нормы маскулинности, предполагающие высокий риск, агрессию, выключение эмпатии, доминирование и др.

Следование этим нормам пагубно влияет на взрослеющего мальчика, особенно если не предполагает иных моделей поведения, дополняющих привычные паттерны или альтернативных им. Невозможность вести диалог в ситуации конфликта, не используя психологическое или физическое насилие, неумение проявлять эмоции и чувствовать состояние окружающих, желание получить внимание и симпатию сверстников любыми способами — не выстраивают продуктивную модель коммуникации и негативно сказываются в будущем на построении партнерских, семейных, детско-родительских отношений.

Буллинг, нередко встречающийся в сфере отношений школьников, оставаясь незамеченным со стороны учителей и родителей, может принимать системный характер, охватывая все сферы: коммуникацию, образовательный процесс, досуг и т. п. Проникая во все сферы школьной жизни, системное насилие разрушает сам институт школьного образования, в том числе вызывая травматический опыт у всех вовлеченных в него сторон. Подросткий ученик, выходя из школы, может многие годы оставаться с непроработанной травмой детского опыта буллинга (это касается и переживающих буллинг, и буллящих, и наблюдающих). Непроработанные модели могут стать основой выстраивания отношения в дальнейшем, что особенно актуально для подрастающих мальчиков, для которых взросление часто означает вовлеченность в более широкие сферы конкуренции, усиление давления в плане проявления эмоций и модели агрессивно-защитного поведения взамен конструктивным переговорам и вниманию к эмоциям собеседника и своим собственным.

Трансформация системного буллинга — непростая задача, и она решается теоретиками и практиками по-разному. Опираясь на приведенные выше исследования и аргументацию, мы видим одним из самых актуальных вариантов включение работы с буллингом в школах на разных уровнях: и в рамках школьной программы (предметы гуманитарного спектра), и — в первую очередь — во внеклассных мероприятиях. Особый упор в этой работе следует делать на группе мальчиков-подростков, которых важно обучать альтернативным моделям поведения в конфликте, необходимости испытывать и выражать эмоции, делиться ими, уважать женский социальный опыт, конкурировать без применения насилия и т. п. Также важно говорить с детьми и подростками о природе насилия, его опасности для семейных и школьных отношений, предлагать им рассуждать на эту непростую тему и делать собственные выводы, основанные на проработанных и обсужденных с учителем или психологом ситуациях.

Такая работа в отдаленной перспективе нацелена на прерывание круга системного насилия и передачи его из поколения в поколение, а также уменьшение количества случаев рискованного поведения среди мальчиков подростков, а в будущем — юношей и мужчин.

## Литература

1. Волкова Е.Н., Гришина А.В. Оценка распространенности насилия в образовательной среде школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 19–27. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013\\_n6/66557](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66557) (дата обращения: 04.07.2023).
2. Калинина Р., Грибанова Д., Максименкова Л. Половозрастные особенности представлений о буллинге [Электронный ресурс] // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference May 27th–28th, 2016. Vol. I. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2016. С. 377–387. doi:10.17770/sie2016vol1.1531
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
4. Кривцова С.В., Белевич А.А., Шапкина А.Н. Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России // Образовательная политика. 2016. № 3 (73). С. 97–119.
5. Сафронова М.В. Буллинг в образовательной среде — мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3. С. 182–185.

6. Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 45–52. doi:10.17759/jmfp.2019080305
7. Терранова Э., Хиллз У.Е. Буллинг как проблема общественного здоровья: идентификация и управление агрессивным поведением в школьной среде // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2014. № 3. С. 22–30.
8. Baird Silbaugh K. Bullying Prevention and Boyhood // Boston University law review. Boston University. School of Law. 2013. Vol. 93(3). P. 1029–1047. doi:10.2139/ssrn.3682122
9. Butler J. Excitable Speech: A Politics of the Performative. New York: Routledge, 1997.
10. Connell R.W. Masculinities. Berkeley: University of California Press, 1995.
11. Connell R.W. The men and the boys. Los Angeles: University of California Press, 2000.
12. Elbertson N.A., Brackett M.A., Weissberg R.P. School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives // Second International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (eds.). Springer, 2010. P. 1017–1032. doi:10.1007/978-90-481-2660-6\_57
13. Kimmel M. Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men. New York: Harper, 2008.
14. LaFreniere P. Evolutionary Functions of Social Play: Life Histories, Sex Differences, and Emotional Regulation // American Journal of Play. 2011. Vol. 3(4). P. 464–488.
15. Pederson J. Coda: “Witnessing” to Moral Injury? // Sin Sick: Moral Injury in War and Literature. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2022. P. 156–170. doi:10.1515/9781501755897-008
16. Zych I., Farrington D.P., Llorent V.J., Ttofi M.M. Protecting Children against Bullying and Its Consequences. London: Macmillan, 2017. doi:10.1007/978-3-319-53028-4

## References

1. Volkova E.N., Grishina A.V. Otsenka rasprostranennosti nasiliya v obrazovatel'noi srede shkoly [Estimation of the violence expansion in the educational environment of a school] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 6, pp. 19–27. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013\\_n6/66557](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66557) (Accessed 04.07.2023). (In Russ.).
2. Kalinina R., Griбанова D., Maksimenkova L. Polovozrastnye osobennosti predstavlenii o bullying [The Gender and Age Features of Representations about Bullying among School Students] [Elektronnyi resurs]. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference May 27th–28th, 2016*. Vol. I. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2016, pp. 377–387. doi:10.17770/sie2016vol1.1531 (In Russ.).
3. Kon I.S. Chto takoe bullying i kak s nim borot'sya? *Sem'ya i shkola = Sem'ya i blhkola*, 2006, no. 11, pp. 15–18. (In Russ.).
4. Krivtsova S.V., Belevich A.A., Shapkina A.N. Shkol'nyi bullying: ob opyte issledovaniia rasprostranennosti bullinga v shkolakh Germanii, Avstrii, Rossii. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy Magazine*, 2016, no. 3 (73), pp. 97–119. (In Russ.).
5. Safronova M.V. Bullying v obrazovatel'noi srede — mify i real'nost' [Bullying in the educational environment — myths and reality]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, 2014, no. 3, pp. 182–185. (In Russ.).
6. Stratiichuk E.V., Chirkina R.V. Pozitsiya uchitelya v shkol'nom bullinge [Teacher's position in school bullying] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 45–52. doi:10.17759/jmfp.2019080305 (In Russ.).
7. Terranova E., Hills W.E. Bullying kak problema obshchestvennogo zdorov'ya: identifikatsiya i upravlenie agressivnym povedeniem v shkol'noi srede [Bullying as a public health problem: identification and management of aggressive behavior in the school environment]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya vuzov Rossii po obrazovaniyu v oblasti sotsial'noi raboty = Bulletin of the Educational and Methodological Association of Russian Universities for Education in the Field of Social Work*, 2014, no. 3, pp. 22–30. (In Russ.).

8. Baird Silbaugh K. Bullying Prevention and Boyhood. *Boston University law review. Boston University. School of Law*, 2013. Vol. 93, no. 3, pp. 1029–1047. doi:10.2139/ssrn.3682122
9. Butler J. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge, 1997.
10. Connell R.W. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.
11. Connell R.W. *The men and the boys*. Los Angeles: University of California Press, 2000.
12. Elbertson N.A., Brackett M.A., Weissberg R.P. School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (eds.). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer, 2010, pp. 1017–1032. doi:10.1007/978-90-481-2660-6\_57
13. Kimmel M. *Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men*. New York: Harper, 2008.
14. LaFreniere P. Evolutionary Functions of Social Play: Life Histories, Sex Differences, and Emotional Regulation. *American Journal of Play*, 2011. Vol. 3, no. 4, pp. 464–488.
15. Pederson J. Coda: “Witnessing” to Moral Injury? *Sin Sick: Moral Injury in War and Literature*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2022, pp. 156–170. doi:10.1515/9781501755897-008
16. Zych I., Farrington D.P., Llorent V.J., Ttofi M.M. *Protecting Children against Bullying and Its Consequences*. London: Macmillan, 2017. doi:10.1007/978-3-319-53028-4

## Информация об авторах

**Бурцев Егор Александрович**

аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-5814>, e-mail: [egor.burtsev@outlook.com](mailto:egor.burtsev@outlook.com)

## Information about the authors

**Egor A. Burtsev**

Graduate Student, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-5814>, e-mail: [egor.burtsev@outlook.com](mailto:egor.burtsev@outlook.com)

Получена 11.07.2023

Received 11.07.2023

Принята в печать 16.10.2023

Accepted 16.10.2023

---

## Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

---

### Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

---

## Подросток в закрытых учреждениях системы образования и ФСИИ России: субъективная остракизация, одиночество, мотивы аффилиации и смысло-жизненные ориентации

**Бойкина Е.Э.**

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

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: [boykinaee@mgppu.ru](mailto:boykinaee@mgppu.ru)*

**Радчиков А.С.**

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

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: [radchikov\\_a@yahoo.com](mailto:radchikov_a@yahoo.com)*

**Романова Н.М.**

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (СГУ), г. Саратов, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8812>, e-mail: [romanova\\_nm@inbox.ru](mailto:romanova_nm@inbox.ru)*

**Пятых Г.А./**

*Администрация губернатора Белгородской области, г. Белгород, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4964-8409>, e-mail: [belupoln@mail.ru](mailto:belupoln@mail.ru)*

**Киселев К.А.**

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (СГУ), г. Саратов, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6399-5656>, e-mail: [saratovian@gmail.com](mailto:saratovian@gmail.com)*

---

*В статье описаны результаты комплексного исследования аспектов субъективной остракизации подростков, находящихся в условиях временной изоляции и депривации ряда социальных потребностей (в закрытых учреждениях системы образования и ФСИИ России). Для достижения цели была поставлена задача сравнения с подгруппой, отличающейся условиями проживания и жизнедеятельности в социуме, с подгруппой, полностью включенной в социум. В исследовании приняли участие 995 подростков в возрасте от 14 до 18 лет (средний возраст 16±1 лет, 60% женского пола) из закрытых и открытых учебных учреждений (111 и 884 респондента, соответственно). Применялись методики: «Шкала субъективного остракизма (подростки, молодежь)», «Диагностика мотивов аффилиации А. Мехрабиана», «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества*

Д. Рассела и М. Фергюсона», «Шкала самооценки М. Розенберга», «Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева». Зафиксирован парадоксальный аспект: в подгруппе «закрытые организации» уровень субъективной остракизации ниже, чем в группе «открытые организации».

**Ключевые слова:** социальный остракизм, пенитенциарная психология, институционально закрытые подростковые группы, одиночество, аффилиация, смысложизненные ориентации, Шкала субъективного остракизма (подростки, молодежь), ШСО-ПМ.

**Финансирование:** исследование выполнено в рамках работ по методическому обеспечению образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в целях сопровождения работы Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования на 2023 год.

**Благодарности:** авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования руководителей и сотрудников ФГБПОУ «Неманское специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа» (Калининградская область), ФКУ «Новооскольская воспитательная колония УФСИН по Белгородской области», ФКУ «Брянская воспитательная колония» УФСИН России по Брянской области, ФГБПОУ «Себежское специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа» (Псковская область).

**Для цитаты:** Бойкина Е.Э., Радчиков А.С., Романова Н.М., Пятых Г.А., Киселев К.А. Подросток в закрытых учреждениях системы образования и ФСИН России: субъективная остракизация, одиночество, мотивы аффилиации и смысложизненные ориентации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 106–118. DOI:10.17759/bppe.2023200410

---

## Teenager in Closed Institutions of the Educational System and the Federal Penitentiary Service of Russia: Ostracism Experience, Loneliness, Motives of Affiliation, Meaning and Life Orientations

**Ekaterina E. Boykina**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: [boykinaee@mgppu.ru](mailto:boykinaee@mgppu.ru)

**Andrew S. Radchikov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
<https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: [radchikov\\_a@yahoo.com](mailto:radchikov_a@yahoo.com)

**Natalia M. Romanova**

Saratov State University, Saratov, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8812>, e-mail: [romanova\\_nm@inbox.ru](mailto:romanova_nm@inbox.ru)

**Galina A. Pyatykh**

Administration of the Governor of the Belgorod Region, Belgorod, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4964-8409>, e-mail: [belupoln@mail.ru](mailto:belupoln@mail.ru)

**Konstantin A. Kiselev**

Saratov State University, Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6399-5656>, e-mail: [saratovian@gmail.com](mailto:saratovian@gmail.com)

*The article describes the comprehensive study results of a subjective ostracization of adolescents who are in conditions of temporary isolation and a number of social needs deprivation (in closed institutions of the educational system and the Federal Penitentiary Service of Russia). To achieve the goal, the task was set to compare with a subgroup that differed in living conditions and living conditions in society, with a fully included in society subgroup. The study involved 995 adolescents aged 14 to 18 years (mean age 16±1 years, 60% female) from closed and open educational institutions (111 and 884 respondents, respectively). The following methods were used: “Ostracism Experience Scale (adolescent, youth)”, “Diagnostics of Affiliation Motives by A. Mehrabian”, “Diagnostics of Subjective Feeling of Loneliness Level by D. Russell and M. Ferguson”, “Self-Esteem Scale by M. Rosenberg”, “Test of Life Orientations D.A. Leontiev”. A paradoxical aspect has been recorded: in the “closed organizations” subgroup the level of subjective ostracization is lower than in the “open organizations” group.*

**Keywords:** social ostracism, penitentiary psychology, institutionally closed teenage groups, loneliness, affiliation, meaning and life orientations, Ostracism Experience Scale (adolescent, youth), OES-AY (in Russ.).

**Funding:** the reported study was carried out as part of the work on methodological support of educational activities of the Moscow State University of Psychology & Education in order to support the work of the Federal Coordination Center for the provision of psychological services in the education system for 2023.

**Acknowledgements:** the authors are grateful for assistance in data collection the Federal State Budgetary Educational Institution “Neman Special Closed Educational Institution” (Kaliningrad Region), the Federal Institution “Novy Oskol Educational Colony of the Federal Penitentiary Service Office for the Belgorod Region”, the Federal Institution “Bryansk Educational Colony” of Federal Penitentiary Service of Russia in the Bryansk Region, Federal State Budgetary Educational Institution “Sebezh Special Closed Educational Institution” (Pskov Region).

**For citation:** Boykina E.E., Radchikov A.S., Romanova N.M., Pyatykh G.A., Kiselev K.A. Teenager in Closed Institutions of the Educational System and the Federal Penitentiary Service of Russia: Ostracism Experience, Loneliness, Motives of Affiliation, Meaning and Life Orientations. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 106–118. DOI:10.17759/bppe.2023200410 (In Russ.).

## Введение

Как это ни парадоксально, но современное общество с его поистине безграничными возможностями как непосредственного, так и виртуального взаимодействия, общения, включения в социум параллельно активно осваивает все новые и изощренные формы социального остракизма. В области психологических исследований уже не первый год изучаются механизмы виртуальных аналогов игнорирования, исключения и отвержения, таких как гостинг, фаббинг, киберостра-

клизм, мостинг, орбитинг и др. [см.: 1]. Подобная «живучесть» остракизма имеет глубокие корни и фундаментальную научную обоснованность.

Социальный остракизм (процессы игнорирования, исключения, отвержения) сопровождает человека с древнейших времен. С точки зрения антропологии, считается, что остракизм является адаптивным механизмом: он необходим для выживания человека, поскольку позволяет группе осуществлять контроль и поддерживать сотрудничество внутри нее, защищать членов своего общества от тех, кто может угрожать выживанию группы, например, больных, от воспринимаемых как «обременяющих» группу, девиантных и других [33]. В процессе эволюции и в борьбе за выживание человек развил в себе своего рода «систему раннего обнаружения» (англ. “early detection system”) признаков остракирования [22]. Согласно модели остракизма К.Д. Вильямса, минимальным сигналом, который лежит в основе раннего обнаружения остракизма, является *боль*, которая обнаруживается посредством активизации определенной зоны в дорсальной передней поясной коре головного мозга (англ. dorsal anterior singulate cortex, dACC) и служит для того, чтобы сконцентрировать и направить внимание человека на источник и значение остракизма [23].

К.Д. Вильямс и его коллеги утверждают, что мозг человека воспринимает «укол» остракизма автоматически, просто фиксируя его, без когнитивной оценки. И в данном случае «поймать» ложный сигнал об игнорировании или отвержении не столь критично, как пропустить его. Руководствуясь положениями «Теории управления страхом смерти» (англ. “Error Management Theory”), М. Хейзелтон и Д. Басс утверждают, что эволюционно адаптивные реакции часто включают в себя ошибки, называемые «ошибочным смещением» [25]. Для многих социальных видов животных (львы, гиены, буйволы и др.) пропустить сигнал остракизма — значит оказаться в условиях неминуемой гибели, а для людей — быть исключенным одним человеком или группой, которые для него важны, — привести к возникновению психологических и физических проблем [19].

Учитывая вышесказанное, приходит понимание актуальности изучения многообразных механизмов восприятия, переживания и реагирования на сигналы остракизации. В свете описываемых эффектов воздействия феномена социального остракизма на человека крайне востребованы, на наш взгляд, актуальные исследования групп, подвергаемых как во времена Античности остракизму, иными словами, временному физическому исключению из общества. И этот вопрос становится в разы более острым, если речь идет об остракизации несовершеннолетних. В этой связи нами было организовано комплексное психологическое исследование субъективной остракизации, одиночества, мотивов аффилиации и смысложизненных ориентаций несовершеннолетних, находящихся в условиях временного принудительного исключения из общества — в закрытых учреждениях системы образования и ФСИН России:

Надо признать, что проблематика вынужденной остракизации несовершеннолетних активно и на глубоком теоретическо-эмпирическом уровне рассматривается в работах целой плеяды отечественных ученых (М.И. Лисина, Н.М. Щелованов, Л.И. Божович, И.М. Гусейнов, А.Р. Ратинов, Д.И. Фельдштейн, М.Ю. Кондратьев, И.П. Башкатов, В.Ф. Пирожков и др.).

Несмотря на разнообразие различных форм «закрытых организаций для несовершеннолетних» (например, воспитательные колонии, специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, следственные изоляторы, специальные школы-интернаты для детей с девиантным поведением и т. д.), критерий «закрытости» играет важную роль в становлении личности подростка. Как отмечает М.Ю. Кондратьев, «уже сам по себе факт «интернатного» их содержания и режимные требования, многократно ужесточая изоляцию от социального окружения, существенно обедняют вариативность социальной ситуации развития подростков, заметно примитивизируют и огрубляют систему референтных для них межличностных связей, возводя тем самым труднопреодолимый барьер на пути адекватной социализации развивающейся личности» [8, с. 65].

**Цель** — комплексное исследование аспектов субъективной остракизации подростков, находящихся в условиях временной изоляции и депривации ряда социальных потребностей (в закры-

тых учреждениях системы образования и ФСИН России). Для достижения цели исследования была поставлена задача сравнения с подгруппой, отличающейся условиями проживания и жизнедеятельности в социуме, с подгруппой, полностью включенной в социум.

**Основной гипотезой** исследования стало предположение о том, что между двумя исследуемыми подгруппами есть разница в уровне субъективной остракизации. В случае подтверждения основной гипотезы нами выдвигалась **частная гипотеза** о том, что у подростков из подгруппы «закрытые организации» уровень субъективной остракизации (переживание игнорирования, исключения, отвержения) выше, чем у подростков из подгруппы «открытые организации».

## Метод

### Выборка.

В исследовании приняли участие 995 подростков в возрасте от 14 до 18 лет (средний возраст =  $16,01 \pm 1,03$  лет). Распределение выборки по полу: 40,1% респондентов мужского пола и 59,9% — женского. Основываясь на задачах, поставленных для достижения цели исследования, основная выборка была подразделена на две подгруппы, эквивалентные по возрасту ( $t(993)=1,30$ ;  $p=0,19$ ).

Первая подгруппа исследования получила условное обозначение «*закрытые организации*», в нее вошли испытуемые, находящиеся в условиях институционально закрытых учреждениях (2 воспитательные колонии для несовершеннолетних и 2 специальных учебно-воспитательных учреждения закрытого типа). В подгруппе 111 респондентов (24,3% девушек, средний возраст  $15,89 \pm 1,28$  лет). Географическая представленность: Белгородская, Брянская, Псковская, Калининградская области.

Вторая подгруппа условно обозначена как «*открытые организации*». В нее включены 884 подростка (64,4% девушек, средний возраст  $16,03 \pm 0,99$  лет), обучающиеся в общеобразовательных учреждениях Министерства образования РФ (9 школ, 3 колледжа, 2 техникума). Географическая представленность: Белгородская, Вологодская, Ростовская, Саратовская области, города Калуга, Москва, Великий Устюг, Петрозаводск, Красноярск.

### Методики исследования.

Для определения уровня субъективной остракизации и страха отвержения у несовершеннолетних использовались методики «Шкала субъективного остракизма (подростки, молодежь), ШСО-ПМ (модификация Ostracism Experience Scale for Adolescents (OES-A), R. Gilman et al., 2013; модификация и стандартизация Е.Э. Бойкиной и др., 2023) [4] и «Диагностика мотивов аффилиации А. Мехрабиана» (адаптация Магомед-Эминова М.Ш., 1988; субшкала «СО — страх отвержения» [16].

Для более глубокого понимания субъективной остракизации посредством анализа родственного остракизму феномена одиночества в исследование включена методика «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона» [14].

Методики «Шкала самооценки М. Розенберга» (валидизация А.А. Золотаревой, 2020 ) [7], «Тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева», СЖО [13], «Диагностика мотивов аффилиации А. Мехрабиана» (адаптация М.Ш. Магомед-Эминова, 1988; субшкала «СП — стремление к принятию окружающими людьми») использовались в качестве альтернативы исследования уровня нарушаемых в ситуации социального остракизма потребностей в контроле, осмысленном существовании, принадлежности и самоуважении [33].

### Процедура.

Исследование проводилось посредством заполнения испытуемыми онлайн-формы, в которую входили следующие блоки: 1) преамбула (приветствие и объяснение фабулы), 2) демографический блок (код организации с номером участника; пол; возраст), 3) блок методик.

## Результаты и обсуждение

На основе применения t-критерия Стьюдента были проведены сравнения данных по подросткам из открытых учебных учреждений и подростков из закрытых учебных учреждений. Результаты сравнения (уровень статистической значимости t-критерия Стьюдента ( $p$ ) и оценка величины эффекта ( $d$  Коэна)) и описательная статистика (среднее  $\pm$  стандартное отклонение) по подгруппам представлены в табл. 1.

**Табл. 1. Сравнение подростков в открытых и закрытых учебных учреждениях**

Показатель	Тип учреждения образования		Результаты статистического анализа	
	Открытые	Закрытые	$p$	$d$ Коэна
<i>Шкала субъективного остракизма — подростки, молодежь</i>				
Игнорирование	1,71 $\pm$ 0,51	1,63 $\pm$ 0,39	0,0860	0,19
Исключение	2,89 $\pm$ 0,85	2,66 $\pm$ 1,00	0,0068	0,26
Отвержение	2,11 $\pm$ 0,66	1,90 $\pm$ 0,70	0,0016	0,31
<i>Диагностика мотивов аффилиации А. Мехрабиана</i>				
Шкала СП (стремления к принятию)	121,86 $\pm$ 20,95	128,10 $\pm$ 18,56	0,0031	0,32
Шкала СО (страх отвержения)	120,14 $\pm$ 25,95	111,60 $\pm$ 30,49	0,0016	0,30
<i>Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона</i>				
Шкала субъективного ощущения одиночества	18,42 $\pm$ 14,32	15,62 $\pm$ 12,98	0,0523	0,20
<i>Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева</i>				
Цели в жизни	28,11 $\pm$ 8,07	31,28 $\pm$ 8,03	0,0002	0,39
Процесс жизни	27,06 $\pm$ 7,57	28,93 $\pm$ 6,42	0,0165	0,27
Результат жизни	23,48 $\pm$ 6,98	24,88 $\pm$ 6,59	0,0536	0,21
Локус контроля — Я	18,84 $\pm$ 5,31	20,30 $\pm$ 4,71	0,0077	0,29
Локус контроля — Жизнь	27,60 $\pm$ 7,92	27,25 $\pm$ 6,87	0,6673	0,05
Осмысленность жизни	91,98 $\pm$ 23,26	97,57 $\pm$ 19,85	0,0198	0,26
<i>Шкала самооценки М. Розенберга</i>				
Самооценка	19,39 $\pm$ 5,56	21,59 $\pm$ 5,82	0,0001	0,39

Для методики ШСО-ПМ выявлены достоверные различия между подгруппами по субшкалам «Исключение» ( $t(993)=2,71$ ;  $p=0,0068$ ;  $d$  Коэна = 0,26) и «Отвержение» ( $t(993)=3,16$ ;  $p = 0,0016$ ;  $d$  Коэна = 0,31). Для каждой субшкалы подростки в закрытых учреждениях имели в среднем более низкие показатели (на 0,23 и 0,21 балла для субшкал «Исключение» и «Отвержение», соответственно). Полагаем, что объяснение данного феномена может находиться на разных уровнях: социально-психологическом (культурном) и индивидуально-психологическом.

**Социально-психологический (культурный) уровень.** Подопечные закрытых учреждений в меньшей степени проявляют демонстративное отвержение и отказ от общения с другими людьми ввиду наличия определенного культурного единства среды заключенных: представители внутренней криминальной субкультуры, согласно М.И. Еникееву, стремятся вовлечь в свою среду новых членов [6].

**Индивидуально-психологический уровень.** Исследуемый контингент закрытых учреждений зачастую относится к категории лиц, склонных к насилию. В исследованиях установлено, что для насильственных преступников [31] и подростков-правонарушителей [28] более характерна

экстраверсия, чем для других преступников. В то же время остракизм отрицательно коррелирует с экстраверсией. В целом, лица, отличающиеся по модели «большой пятерки» добросовестностью, доброжелательностью, эмоциональной стабильностью подвергаются остракизму реже [24]. Изоляция контингента закрытых учреждений от мира сближает их и мотивирует на более позитивные отношения внутри системы, подчинение лидеру и группе, что, как мы предполагаем, снижает остракизм [см.: 5].

Еще одно наше замечание к результатам касается самой методологии. Нами использован самоотчет без наблюдения за реалистичной ситуацией. В данном случае испытуемые могли не замечать фактов остракизма, либо привыкнуть к ним. Как указывает S. Rudert, это исключает выявление причины установленных взаимосвязей [30]. Однако выявление данных каузальные связи и применение результатов объективного наблюдения выходит за рамки целей настоящего исследования.

Еще одним ограничением исследования является тот факт, что группа испытуемых из закрытых учреждений фактически подверглась остракизму со стороны общества, однако исследование не показало, что они испытывают в связи с этим ощущение исключения из социума. В данном случае мы можем предположить, что респонденты могут противопоставлять себя обществу, что сближает их друг с другом и снижает уровень субъективно переживаемого остракизма.

По шкале субъективного одиночества в сравниваемых подгруппах достоверных различий не выявлено ( $t(967)=1,94$ ;  $p=0,0523$ ). Важно отметить, что применяемая нами методика оценивает именно субъективное восприятие отсутствия социальных связей, а не реальное, объективное. В целом лица, находящиеся в закрытых учреждениях, пребывают в постоянном контакте друг с другом, причем зачастую, лица, находящиеся с ними, разделяют их ценности и взгляды, имеют схожие проблемы, что эмоционально сближает их. Отсюда — невысокий уровень субъективного ощущения одиночества у испытуемых (18,42 баллов) и отсутствие достоверных отличий от учеников открытых учебных заведений (15,62 баллов). Также современными исследователями отмечается влияние молодого возраста и наличие ровесников на успешность адаптации к групповой изоляции [см.: 9; 10; 11].

Самооценка учащихся закрытых учебных заведений достоверно выше, чем у учащихся в открытых учебных заведениях ( $t(968)=3,87$ ;  $p=0,0001$ ;  $d$  Коэна = 0,39). Такие результаты согласуются с результатами других исследований. Действительно, M.H. Kernis, B.D. Grannemann и L.C. Barclay показали, что лица с нестабильно высокой самооценкой будут демонстрировать особенно высокую склонность к переживанию чувств гнева и враждебности, а, следовательно — совершать насильственные преступления [27]. Схожих идей придерживались R.F. Baumeister, L. Smart и J.M. Voden [20], которые полагали, что высокая самооценка насильственных преступников связана с наличием у них эгоизма. Такие лица совершают акты насилия, когда их самооценке угрожает какой-либо объект. В.P. Papps, R.E. O'Carroll также полагали, что высокий уровень самооценки в сочетании с высоким уровнем нарциссизма коррелирует с тенденцией к выражению гнева и враждебности [28]. В то же время, другие ученые, I. Sutherland и J. Shepherd [32], полемизируя с данными исследованиями, полагают, что низкая самооценка и отсутствие уверенности в себе являются значимым предиктором насилия. Е.В. Чернышева указывает на схожесть самооценки преступников и несудимых лиц по выбору у себя положительных и отрицательных качеств [17]. В целом можно предположить, что наибольшее значение имеет характеристика стабильности самооценки и наличие фрустраторов в социальной среде, которые могут стать вызовом для нее.

Результаты использования опросника «Диагностика мотивов аффилиации А. Мехрабиана» показали наличие достоверных различий между группами по каждой субшкале. Учащиеся закрытых учреждений образования имеют в среднем на 6,24 балла больше по субшкале «Стремления к принятию» ( $t(980)=2,97$ ;  $p=0,0031$ ;  $d$ -Коэна=0,32) и на 8,5 баллов меньше по субшкале «Страх отвержения» ( $t(971)=3,17$ ;  $p=0,0016$ ;  $d$ -Коэна=0,30). Данные различия указывают на различающиеся картины аффилиационной мотивации. Мотив аффилиации обычно понимается как стремление

находиться в контакте с людьми, оказывать и принимать помощь [12], быть с ними в доверительных или интимных отношениях [16]. Таким образом, результаты показывают, что учащиеся закрытых учреждений ориентированы в большей степени на общение с людьми, получение положительных эмоций от такого взаимодействия. Они не боятся быть отвергнутыми. Такие субъекты, согласно исследованиям, популярны в социальных группах, ориентированы на позитивное общение [21]. Таким образом, характеристики аффилиационной мотивации учащихся закрытых учреждений указывают на особые условия их социальной ситуации (специфическая микросреда, влияние целенаправленных воспитательных воздействий, возможная демонстрация социальной желательности).

Учащиеся открытых учреждений демонстрируют одновременное стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми, примерно равной интенсивности. Такое сочетание указывает на конфликтную мотивацию и наличие внутреннего конфликта; тенденцию к зависимости [там же]. В данном случае учащиеся открытых учреждений демонстрируют особенности, в целом характерные для подросткового возраста.

Для опросника «Тест смысложизненные ориентации Д.А. Леонтьева» есть достоверные различия между исследуемыми группами по субшкалам «Цели в жизни» ( $t(926)=3,76$ ;  $p=0,0002$ ;  $d$  Коэна = 0,39), «Процесс жизни» ( $t(926)=2,40$ ;  $p=0,0165$ ;  $d$  Коэна = 0,27), «Локус контроля — Я» ( $t(926)=2,67$ ;  $p=0,0077$ ;  $d$  Коэна = 0,29) и «Осмысленность жизни» ( $t(926)=2,34$ ;  $p=0,0198$ ;  $d$  Коэна = 0,26). Для всех четырех субшкал учащиеся закрытых учебных учреждений имеют в среднем более высокий балл. Данные результаты мы объясняем наличием специфической социальной ситуации их развития и становления (своеобразная микросреда, влияние целенаправленных воспитательных воздействий, возможная демонстрация социальной желательности). Кроме того, психологическая работа, проводимая с подростками таких учреждений, атмосфера открытости, внимание к психологическим потребностям подростков является своеобразной «площадкой» для их внутреннего роста и развития. В частности, наличия более высокого внутреннего локуса контроля [26]. В нашем случае речь идет о «Локусе контроля — Я». Аналогично могут быть объяснены и показатели по другим субшкалам: «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Осмысленность жизни».

## Выводы

Согласно полученным результатам нам удалось подтвердить основную гипотезу исследования о том, что между двумя исследуемыми подгруппами есть разница в уровне субъективной остракизации. Однако частная гипотеза была опровергнута: исследование предоставило статистически значимые результаты о том, что у подростков из подгруппы «закрытые организации» уровень субъективной остракизации (переживание игнорирования, исключения, отвержения) ниже, чем у подростков из подгруппы «открытые организации».

Интерпретация полученных в исследовании результатов, в части, касающейся неподтвержденной частной гипотезы, это настоящий вызов для авторов статьи. В данном отношении нам представляется целесообразным воздержаться от декларативности в оценке того факта, почему исследование дало статистически подтвержденный парадоксальный результат: физически и социально остракируемые несовершеннолетние субъективно ощущают себя менее игнорируемыми, исключаемыми или отвергаемыми, чем их сверстники, находящиеся в полном принятии обществом. В данном случае мы предлагаем гипотетическое обоснование полученного результата и говорим о необходимости дальнейших научных исследований данного парадокса.

Прежде всего полученный результат на уровне математически-статистических критериев доказывает тот факт, что на данный период времени в системе «закрытых организаций» созданы такие условия, в которых находящиеся там подростки включены в социальное взаимодействие внутри организаций. Более того данные психодиагностики свидетельствуют о том, что такие подростки не испытывают крайней степени одиночества, они серьезно задумываются о смысле жизни, у них выше уровень самооценки. С другой стороны, результаты, полученные по подгруппе «открытые организации» рисуют нам несколько тревожный портрет.

В качестве генерализованного фактора, который мог бы объяснить данный феномен, на наш взгляд, можно принять взгляд сквозь призму теории социальной атомизации.

Под *социальной атомизацией* понимается «амбивалентный процесс разобщения и эгоистического обособления людей, расхождения их частных интересов, ослабления и распада множества личностных и групповых связей, с одной стороны, и приобретения отдельным человеком самостоятельной сферы деятельности и приватной жизни, личного самосознания, освобождения от прямых личных зависимостей, единообразного коллективного сознания, групповых предрассудков и надзора, т.е. индивидуализации, с другой стороны» [3]. В данном контексте, как указывают исследователи, крайняя степень такого процесса — атомарная изоляция людей, порождающая чувство беспомощности и социальной незащитности [2]. С точки зрения социологии, подобная крайняя степень разобщенности общества атомарных людей «с оборванными личными контактами и тотальным недоверием к ближнему» — это признак переходного периода исторических кризисов и катастроф, когда «население выпадает из традиционных сетей и форм социальной организации» [3; 18].

Кроме того, современный социум называют обществом риска с присущими ему опасностями и угрозами. Учащиеся открытых учреждений образования встроены в него и постоянно вынуждены делать сложные выборы в реальном взаимодействии с ним. Учащиеся закрытых учреждений образования в этом смысле в большей степени ориентированы на ограниченный микросоциум специальных учреждений без необходимости погружения в проблемы «большого мира». В связи с этим их модус восприятия реальности является более узким, не включающим осознание трудностей и социальных рисков современного общества в полном объеме.

С учетом вышесказанного и дополняя социологический подход, можно предположить, что, с точки зрения психологии, полученный в исследовании результат говорит о влиянии социальной ситуации развития, опосредованной рядом уникальных для нашего времени переменных (рост дигитализации и виртуализации общества, почти двухлетний период самоизоляции, обострение ситуации неопределенности и др.).

## Резюме

Результаты данного исследования вскрыли серьезную проблематику в среде российских подростков. Имея широчайшие возможности для межличностного он- и оффлайн взаимодействия, несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет часто ощущают свое одиночество, чувствуют себя «невидимками» в социуме и испытывают негативные эффекты от недостаточно высокой самооценки. Согласно полученным в исследовании данным, современный подросток подгруппы «открытые организации» социально атомизирован — он вроде «в потоке», но сам по себе. Полученные данные ставят перед научным сообществом ряд перспективных исследовательских задач, в частности, поиска социопсихологических методов преодоления выявленной негативной и опасной тенденции.

## Литература

1. Антология остракизма: Учебное пособие / Под ред. Е.Э. Бойкиной. М.: ИД «Городец», 2023. 288 с.
2. *Арендт Х.* Истоки тоталитаризма. М.: ЦентрКом, 1996. 672 с.
3. Атомизация социальная [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. URL: <https://old.bigenc.ru/sociology/text/1839213?ysclid=lox9v1xj3r767747354> (дата обращения: 13.10.2023).
4. Бойкина Е.Э., Чиркина Р.В., Радчиков А.С., Морозикова И.В., Пятых Г.А., Анисимова Е.В. Шкала субъективного остракизма (подростки, молодежь), ШСО-ПМ [Электронный ресурс]. Психология и право. 2023. Том 13. № 4. С. 132–149. DOI:10.17759/psylaw.2023130410
5. *Джансараева Р.Е.* Социальная среда мест лишения свободы как фактор, влияющий на поведение осужденных // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 2 (26). С. 112–114.

6. Еникеев М.И. Юридическая психология. М.: НОРМА, 2003. 256 с.
7. Золотарева А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга [Электронный ресурс] // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. № 2. С. 52–57. doi:10.24147/2410-6364.2020.2.52-57
8. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб: Питер, 2005. 304 с.
9. Лапшина Т.Ю. Психологические особенности переживания одиночества у лиц, находящихся в условиях групповой (тюремной) изоляции. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 17 с.
10. Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 407 с.
11. Лепешинский Н.Н. Модерирующие эффекты социальной поддержки в условиях относительной групповой изоляции [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2011. Том 2. № 3. С. 54–64. URL: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011\\_n3/Lepeshinskiy](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n3/Lepeshinskiy) (дата обращения: 13.10.2023).
12. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб: Питер, 2007. 672 с.
13. Осин Е.Н., Кошелева Н.В. Тест смыслжизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 6. С. 150–163.
14. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. 672 с.
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института психотерапии, 2002. 362 с.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
17. Чернышева Е.В. Особенности Я-концепции личности осужденных. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.
18. Элиас Н. Общество индивидов. М.: Праксис, 2001. 331 с.
19. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117(3). P. 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
20. Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem // Psychological Review. 1996. Vol. 10(1). P. 5–33. doi:10.1037/0033-295X.103.1.5
21. Byrne D., McDonald R.D., Mikawa J. Approach and avoidance affiliation motives // Journal of Personality. 2006. Vol. 31(1). P. 21–37. doi:10.1111/j.1467-6494.1963.tb01837.x
22. DeWall C.N., Maner J.K., Rouby D.A. Social exclusion and early-stage interpersonal perception: selective attention to signs of acceptance // Journal of Personality and Social Psychology. 2009. Vol. 96(4). P. 729–741. doi:10.1037/a0014634
23. Eisenberger N.I., Lieberman M.D., Williams K.D. Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion // Science. 2003. Vol. 302. P. 290–292. doi:10.1126/science.1089134
24. Forbes H., Stark A.M., Hopkins S.W., Fireman G.D. The Effects of Group Membership on College Students' Social Exclusion of Peers and Bystander Behavior // The Journal of Psychology. 2019. Vol. 154(1). P. 15–37. DOI 10.1080/00223980.2019.1642839
25. Haselton M.G., Buss D.M. Error management theory: A new perspective on biases cross-sex mind reading // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. Vol. 78(1). P. 81–91. doi:10.1037/0022-3514.78.1.81
26. Helm P. van der, Klapwijk M., Stams G.J., Laan P.H. van der. What works' for juvenile prisoners: the role of group climate in a youth prison // Journal of Children's Services. 2009. Vol. 4(2). P. 36–48. doi:10.1108/17466660200900011
27. Kernis M.H., Grannemann B.D., Barclay L.C. Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56(6). P. 1013–1022. doi:10.1037/0022-3514.56.6.1013
28. Laak J. ter, Goede M. de, Aleva L., Brugman G., Leuven M. van, Hussmann J. Incarcerated adolescent girls: Personality, social competence, and delinquency // Adolescence. 2003. Vol. 38. P. 251–265.

29. Papps B.P., O'Carroll R.E. Extremes of Self-Esteem and Narcissism and the Experience and Expression of Anger and Aggression // *Aggressive Behaviour*. 1998. Vol. 24(6). P. 421–438. doi:10.1002/(sici)1098-2337(1998)24:6<421::aid-ab3>3.0.co;2-3
30. Rudert S.C., Keller M.D., Hales A.H., Walker M., Greifeneder R. Who gets ostracized? A personality perspective on risk and protective factors of ostracism // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Vol. 118(6). P. 1247–1268. doi:10.1037/pspp0000271
31. Shimotsukasa T., Oshio A., Tani M., Yamaki M. Big Five personality traits in inmates and normal adults in Japan // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 141. P. 81–85. doi:10.1016/j.paid.2018.12.018
32. Sutherland I., Shepherd J. A Personality-Based Model of Adolescent Violence // *British Journal of Criminology*. 2002. Vol. 42(2). P. 433–441. doi:10.1093/bjc/42.2.433
33. Williams K.D. Chapter 6 Ostracism: A Temporal Need-Threat Model // *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 41. 2009. P. 275–314. doi:10.1016/S0065-2601(08)00406-1

## References

1. Boykina E.E. (ed.). *Antologiya ostrakizma: Uchebnoe posobie*. Moscow: ID "Gorodets", 2023. 288 p. (In Russ.).
2. Arendt H. *Istoki totalitarizma [The Origins of Totalitarianism]*. Moscow: TsentrKom, 1996. 672 p. (In Russ.).
3. *Atomizatsiya sotsial'naya [Elektronnyi resurs]*. Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya. URL: <https://old.bigenc.ru/sociology/text/1839213?ysclid=lox9v1xj3r767747354> (Accessed 13.10.2023). (In Russ.).
4. Boykina E.E., Chirkina R.V., Radchikov A.S., Morozikova I.V., Pyatykh G.A., Anisimova A.V. Shkala sub"ektivnogo ostrakizma (podrostki, molodezh'), ShSO-PM [Ostracism Experience Scale (adolescent, youth), OES-AY (in Russ.)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 4, pp. 132–149. doi:10.17759/psylaw.2023130410 (In Russ.).
5. Dzhansaraeva R.E. Sotsial'naya sreda mest lisheniya svobody kak faktor, vliyayushchii na povedenie osuzhdennykh. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2006, no. 2 (26), pp. 112–114. (In Russ.).
6. Enikeev M.I. *Yuridicheskaya psikhologiya*. Moscow: NORMA, 2003. 256 p. (In Russ.).
7. Zolotareva A.A. Validnost' i nadezhnost' russkoyazychnoi versii shkaly samootsenki M. Rozenberga [Validity and Reliability of the Russian Version of the Rosenberg Self-Esteem Scale] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psikhologiya" = Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2020, no. 2, pp. 52–57. doi:10.24147/2410-6364.2020.2.52-57 (In Russ.).
8. Kondratiev M.Yu. *Sotsial'naya psikhologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii*. Saint Petersburg: Piter, 2005. 304 p. (In Russ.).
9. Lapshina T.Yu. *Psikhologicheskie osobennosti perezhivaniya odinochestva u lits, nakhodyashchikhsya v usloviyakh gruppovoi (tyuremnoi) izolyatsii*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Rostov-on-Don, 2007. 17 p. (In Russ.).
10. Lebedev V.I. *Psikhologiya i psikhopatologiya odinochestva i gruppovoi izolyatsii*. Moscow: YuNITI-DANA, 2002. 407 p. (In Russ.).
11. Lepeshinsky N.N. Moderiruyushchie efekty sotsial'noi podderzhki v usloviyakh otnositel'noi gruppovoi izolyatsii [Moderating Effects of Social Support Under Conditions of Partial Group Isolation] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2011. Vol. 2, no. 3, pp. 54–64. URL: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011\\_n3/Lepeshinskiy](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n3/Lepeshinskiy) (Accessed 13.10.2023). (In Russ.).
12. McClelland D.C. *Motivatsiya cheloveka [Human motivation]*. Saint Petersburg: Piter, 2007. 672 p. (In Russ.).
13. Osin E.N., Kosheleva N.V. Test smyslozhiznennykh orientatsii: novye dannye o strukture i validnosti [Noetic orientations test: new data on structure and validity]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 2020. Vol. 66, no. 6, pp. 150–163. (In Russ.).
14. Raigorodsky D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: Uchebnoe posobie*. Samara: Izdatel'skii dom "BAKhRAKh", 1998. 672 p. (In Russ.).
15. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*. Moscow: Izdatel'stvo Instituta psikhoterapii, 2002. 362 p. (In Russ.).

16. Heckhausen H. Motivatsiya i deyatel'nost' [Motivation and Action]. Saint Petersburg: Piter; Moscow: Smysl, 2003. 860 p. (In Russ.).
17. Chernysheva E.V. Osobennosti Ya-kontseptsii lichnosti osuzhdennykh. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Yekaterinburg, 2005. 24 p. (In Russ.).
18. Elias N. Obshchestvo individov [Die Gesellschaft der Individuen]. Moscow: Praksis, 2001. 331 p. (In Russ.).
19. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117(3). P. 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
20. Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 1996. Vol. 10, no. 1, pp. 5–33. doi:10.1037/0033-295X.103.1.5
21. Byrne D., McDonald R.D., Mikawa J. Approach and avoidance affiliation motives. *Journal of Personality*, 2006. Vol. 31, no. 1, pp. 21–37. doi:10.1111/j.1467-6494.1963.tb01837.x
22. DeWall C.N., Maner J.K., Rouby D.A. Social exclusion and early-stage interpersonal perception: selective attention to signs of acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2009. Vol. 96, no. 4, pp. 729–741. doi:10.1037/a0014634
23. Eisenberger N.I., Lieberman M.D., Williams K.D. Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 2003. Vol. 302, pp. 290–292. doi:10.1126/science.1089134
24. Forbes H., Stark A.M., Hopkins S.W., Fireman G.D. The Effects of Group Membership on College Students' Social Exclusion of Peers and Bystander Behavior. *The Journal of Psychology*, 2019. Vol. 154, no. 1, pp. 15–37. DOI 10.1080/00223980.2019.1642839
25. Haselton M.G., Buss D.M. Error management theory: A new perspective on biases cross-sex mind reading. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000. Vol. 78, no. 1, pp. 81–91. doi:10.1037/0022-3514.78.1.81
26. Helm P. van der, Klapwijk M., Stams G.J., Laan P.H. van der. What works' for juvenile prisoners: the role of group climate in a youth prison. *Journal of Children's Services*, 2009. Vol. 4, no. 2, pp. 36–48. doi:10.1108/17466660200900011
27. Kernis M.H., Grannemann B.D., Barclay L.C. Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 56, no. 6, pp. 1013–1022. doi:10.1037/0022-3514.56.6.1013
28. Laak J. ter, Goede M. de, Aleva L., Brugman G., Leuven M. van, Hussmann J. Incarcerated adolescent girls: Personality, social competence, and delinquency. *Adolescence*, 2003. Vol. 38, pp. 251–265.
29. Papps B.P., O'Carroll R.E. Extremes of Self-Esteem and Narcissism and the Experience and Expression of Anger and Aggression. *Aggressive Behaviour*, 1998. Vol. 24, no. 6, pp. 421–438. doi:10.1002/(sici)1098-2337(1998)24:6<421::aid-ab3>3.0.co;2-3
30. Rudert S.C., Keller M.D., Hales A.H., Walker M., Greifeneder R. Who gets ostracized? A personality perspective on risk and protective factors of ostracism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2020. Vol. 118, no. 6, pp. 1247–1268. doi:10.1037/pspp0000271
31. Shimotsukasa T., Oshio A., Tani M., Yamaki M. Big Five personality traits in inmates and normal adults in Japan. *Personality and Individual Differences*, 2019. Vol. 141, pp. 81–85. doi:10.1016/j.paid.2018.12.018
32. Sutherland I., Shepherd J. A Personality-Based Model of Adolescent Violence. *British Journal of Criminology*, 2002. Vol. 42, no. 2, pp. 433–441. doi:10.1093/bjc/42.2.433
33. Williams K.D. Chapter 6 Ostracism: A Temporal Need-Threat Model. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 41. 2009, pp. 275–314. doi:10.1016/S0065-2601(08)00406-1

## Информация об авторах

### **Бойкина Екатерина Эдуардовна**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: [boykinaee@mgppu.ru](mailto:boykinaee@mgppu.ru)

**Радчиков Андрей Сергеевич**

лаборант-исследователь, научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: [radchikov\\_a@yahoo.com](mailto:radchikov_a@yahoo.com)

**Романова Наталья Михайловна**

кандидат социологических наук, доцент, доцент, кафедра социальной психологии, заведующая, лаборатория юридической психологии, факультет психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (СГУ), г. Саратов, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8812>, e-mail: [romanova\\_nm@inbox.ru](mailto:romanova_nm@inbox.ru)

**Пятых Галина Анатольевна**

Уполномоченный по правам ребенка в Белгородской области, Администрация губернатора Белгородской области, г. Белгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4964-8409>, e-mail: [belupoln@mail.ru](mailto:belupoln@mail.ru)

**Киселев Константин Анатольевич**

аспирант, ассистент, кафедра социальной психологии, психолог, лаборатория юридической психологии, факультет психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (СГУ), г. Саратов, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6399-5656>, e-mail: [saratovian@gmail.com](mailto:saratovian@gmail.com)

**Information about the authors**

**Ekaterina E. Boykina**

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: [boykinaee@mgppu.ru](mailto:boykinaee@mgppu.ru)

**Andrew S. Radchikov**

Research Laboratory Assistant, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: [radchikov\\_a@yahoo.com](mailto:radchikov_a@yahoo.com)

**Natalia M. Romanova**

Ph.D. in Sociology, Docent, Associate Professor, Department of Social Psychology, Head, Laboratory of Legal Psychology, Faculty of Psychology, Saratov State University, Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8812>, e-mail: [romanova\\_nm@inbox.ru](mailto:romanova_nm@inbox.ru)

**Galina A Pyatykh**

Commissioner for Children’s Rights in the Belgorod Region, Administration of the Governor of the Belgorod Region, Belgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4964-8409>, e-mail: [belupoln@mail.ru](mailto:belupoln@mail.ru)

**Konstantin A. Kiselev**

Postgraduate Student, Assistant, Department of Social Psychology, Psychologist, Laboratory of Legal Psychology, Faculty of Psychology, Saratov State University, Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6399-5656>, e-mail: [saratovian@gmail.com](mailto:saratovian@gmail.com)

Получена 20.10.2023

Received 20.10.2023

Принята в печать 22.11.2023

Accepted 22.11.2023

---

## Приложение

---

### Appendixes

---

## 20 лет Федерации психологов образования России

18 декабря 2023 года исполняется 20 лет со дня создания общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

В 2003 году в Москве состоялся III съезд практических психологов образования России. Основное значение III съезда практических психологов в том, что на нем было принято решение о создании общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». Председателем организации избран Виталий Владимирович Рубцов (директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, академик РАО).

Ирина Владимировна Дубровина отмечает: «После съезда во многих городах: Белгороде, Барнауле, Воронеже, Омске, Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде и др., — прошли конференции по тем или иным аспектам проблемы психологической культуры личности, в частности, по вопросу психологической культуры взаимодействия членов педагогического коллектива и психологической безопасности в учреждении образования. С этого времени начался новый этап в поступательном развитии психологической службы системы образования страны. Этот этап проходил в непростых условиях быстро меняющегося социокультурного мира, внедрения инновационных подходов в системе образования, цифровизации и пр. и актуализировал новые проблемы и задачи, решение которых предполагает поиск новых подходов к научно-практическому и кадровому психологическому обеспечению образовательного процесса. Важно не забывать тех ученых, кто до нас разрабатывал научные основы психологии и прокладывал тоже не в очень простое время пути их реализации в педагогической практике, корректно опираться на то богатство идей, фактов, доказательств, научных предположений и догадок, что ими наработано, найдено, осмыслено. В этом заключается наша профессиональная культура и возможность движения вперед»<sup>1</sup>.

В настоящее время общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» участвует в ряде государственных программ, вносит большой вклад в научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов, совершенствование профессиональной подготовки специалистов к работе с различными категориями детей, независимую оценку эффективности психолого-педагогических методик и программ, оказывает поддержку и помощь специалистам в совершенствовании оказания психолого-педагогической помощи в организациях общего образования и среднего профессионального образования. Президентом организации является доктор психологических наук, профессор, главный внештатный педагог-психолог Министерства просвещения Российской Федерации, президент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» В.В. Рубцов.

В рамках открытия Всероссийского съезда психологических служб в системе образования Российской Федерации, состоявшегося 8 декабря 2023 года, Виталий Владимирович высоко оценил деятельность отделений, экспертных комиссий и рабочих групп Федерации психологов образования России, поблагодарил всех членов организации, кто является сегодня реальной опорой

---

<sup>1</sup> Дубровина И.В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летию юбилею Психологического института РАО) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. №1. С. 18–32. DOI: 10.17759/bppe.2022190102

ее деятельности, обеспечивая повышение эффективной работы психологических служб в непростой социальной ситуации — в условиях новых социальных рисков и вызовов. «В следующем году пройдет очередной съезд Федерации психологов образования России. Это — 20-летний юбилей. Сейчас это авторитетная профессиональная организация, которая объединяет психологов образования России, осуществляет свою деятельность в соответствии с приоритетными направлениями развития Психологической службы в системе образования Российской Федерации. В нашей организации зарегистрированы и действуют региональные отделения на территории 70 субъектов Российской Федерации в восьми федеральных округах».

Объединение специалистов региональных отделений и экспертов общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» в области наиболее полной реализации потенциала психолого-педагогического обеспечения образования позволило:

- организовать ежегодный Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде;
- проводить Всероссийский конкурс «Педагог-психолог» в рамках плана мероприятий по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации
- создать реестр рекомендованных психолого-педагогических программ;
- обеспечить обсуждение и трансляцию полученных результатов, в том числе в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования» (включен в перечень ВАК);
- разработать научно-образовательные продукты методической направленности (для педагогов-психологов);
- организовать экспертизу по верификации профилактических, коррекционно-развивающих и коррекционно-реабилитационных психолого-педагогических программ;
- организовать стандартизацию диагностического инструментария специалистов психологических служб;
- войти в реестр социально ориентированных некоммерческих организаций — исполнителей общественно полезных услуг;
- получить полномочия Совета по профессиональным квалификациям в сфере безопасности труда, социальной защиты и занятости населения на проведение профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

Федерация психологов образования России совместно со специалистами МГППУ и многими экспертами Психологической службы является инициатором и разработчиком профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер (профстандарт «Психолог в социальной сфере» утвержден в 2023 году, профстандарт «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» утвержден в 2020 году).

В настоящее время Федерация выступает организацией, объединяющей профессиональное сообщество в решении актуальных задач Психологической службы в системе образования, она объединяет деятельность педагогов-психологов, отстаивает их интересы. Среди значимых мероприятий важно отметить:

- участие в реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года;
- проведение Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России»,
- проведение Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде и ведение открытого реестра рекомендованных педагогических программ и технологий в образовательной среде по результатам конкурса;
- победы в конкурсах Президентских грантов, грантах Мэра Москвы, «Москва-добрый город»;

- 
- осуществление прорывных проектов «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей», «Молодежный просветительский проект «Студент+», «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях», «Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Руководство («коробочное решение») по созданию в школе дружелюбной среды для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), дислексией / дисграфией и детей из семей иностранных граждан».

*Олеся Игоревна Леонова, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников Московского государственного психолого-педагогического университета, исполнительный директор общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»*

## О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

**Основные темы** журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

**Издание адресовано** психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

**Соучредители:**

- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»,
- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

**Издатель:**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,  
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

**Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:**

серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

**ISSN:** 2658-3100 (online)

**Периодичность:** 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

**Сайт издания:**

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

**РИНЦ:**

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования ([https://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=37878](https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878)) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

**Тематика журнала** (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

**Форма периодического распространения:** сетевая.

**Языки:** русский, английский.

**Территория распространения:** Российская Федерация, зарубежные страны.

---

## Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

**Основное содержание** издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

### Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

### Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации объемом 1000–1200 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация ([https://psyjournals.ru/homestyle\\_guide/formatting\\_rules#formatting\\_rules\\_4](https://psyjournals.ru/homestyle_guide/formatting_rules#formatting_rules_4)), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов ([https://psyjournals.ru/homestyle\\_guide/contents](https://psyjournals.ru/homestyle_guide/contents)).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала ([https://psyjournals.ru/homestyle\\_guide](https://psyjournals.ru/homestyle_guide)) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Подача материалов в журнал осуществляется через онлайн-ресурс «Электронная редакция» ([https://psyjournals.ru/homestyle\\_guide/manuscript\\_submission\\_guide](https://psyjournals.ru/homestyle_guide/manuscript_submission_guide)) на базе платформы Open Journal Systems (OJS). Данный ресурс создан для организации онлайн-сопровождения редакционной подготовки всех журналов издательства МГППУ.

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

Секретарь редакции — С.В. Филимонова  
Художественный редактор — Е.О. Пятаков  
Литературный редактор — Е.О. Пятаков  
Переводчик — Т.Д. Озерецкая  
Верстка, корректура — А.Г. Каганер