

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **6**

2021



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2021 • Том 26 • № 6

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Психология образования

Марголис А.А. НОВАЯ НАУЧНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	5
Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИСХОДНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДО НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	25
Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Хакимов Э.Р., Хухлаева О.В., Александрова Е.А., Кривцова А.С., Лейбман И.Я., Усубян Ш.А. ИЗМЕРЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ТЕСТА СИТУАЦИОННЫХ СУЖДЕНИЙ	46
Золотарева А.В., Серафимович И.В. МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ШКОЛАХ, НАХОДЯЩИХСЯ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	58
Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. ПРЕОДОЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ДЕФИЦИТЫ РОССИЙСКИХ ШКОЛ	69
Мусса Н.М., Эль Халиль Н.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ, КОМПЕТЕНЦИИ И ГОТОВНОСТЬ К ПЕРЕХОДУ НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ В ОАЭ	83

Психология развития

Гут Ю.Н., Худаева М.Ю., Кабардов М.К., Овсянникова Е.А., Беданоква А.К. ВЛИЯНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	96
Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В РАСПОЗНАВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТОРОННЕГО ЧЕЛОВЕКА	107

Тематическое приложение «Психология детства»

Бусыгина Н.П., Горобцова А.В. КАЧЕСТВЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И ДОКАЗАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ	117
Юркевич В.С. ПОТРЕБНОСТНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	128
Гарифулина Э.Ш., Ипатов А.А. ОПРОС ДЕТЕЙ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДЕКСА ДЕТСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	139
Ослон В.Н., Одинова М.А., Семья Г.В., Зинченко Е.А. ИНВАРИАНТНЫЕ И ВАРИАНТНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УСПЕШНЫХ ЗАМЕЩАЮЩИХ МАТЕРЕЙ	149
Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В. СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ 10-И И 12-И ЛЕТ В ПРОСТРАНСТВЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЕМЬЕЙ, ШКОЛОЙ И ДРУЗЬЯМИ	164
Бобылева И.А. ГОТОВНОСТЬ ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ: ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ И ОРГАНИЗАЦИИ	176
Меркуль И.А., Волчанская В.О. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, И ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ	189
Телицына А.Ю., Милакова А.Ю. СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ (ИНТЕРНАТНЫХ) УЧРЕЖДЕНИЙ В ОТНОШЕНИИ БУДУЩЕГО	200
Ослон В.Н., Семья Г.В., Колесникова У.В., Яровикова О.А. СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ВЫПУСКНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ПРОЖИВАНИЯ	211

Educational Psychology

Margolis A.A.
NEW SCIENCE LITERACY: PROBLEMS AND DIFFICULTIES OF FORMATION 5
Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A.
DEVELOPING CHILDREN'S CONCEPTS IN MATHEMATICS AND NATURAL SCIENCES
IN ELEMENTARY SCHOOL: FROM INITIAL REPRESENTATIONS TO SCIENTIFIC CONCEPTS 25
**Khukhlaev O.E., Pavlova O.S., Khakimov E.R., Khukhlaeva O.V., Aleksandrova E.A.,
Krivtsova A.S., Leybman I.Ya., Usbyan Sh.A.**
MEASURING INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHERS: DEVELOPMENT
AND EVALUATION OF SITUATIONAL JUDGMENT TEST 46
Zolotareva A.V., Serafimovich I.V.
LEARNING MOTIVATION IN MODERN ADOLESCENTS: OUTCOMES OF A REGIONAL
RESEARCH ON SCHOOLS OPERATING IN DIFFICULT SOCIAL SETTINGS 58
Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A.
IMPROVING LOW ACADEMIC PERFORMANCE: OPPORTUNITIES AND DEFICITS
IN RUSSIAN SCHOOLS 69
Moussa N.M., El Khalil N.S.
OVERVIEW OF TEACHERS' MENTAL CHALLENGES, COMPETENCES,
AND READINESS TO THE TRANSITION TO DISTANCE LEARNING IN THE UAE 83

Developmental Psychology

Gut Yu.N., Khudaeva M.Yu., Kabardov M.K., Ovsyanikova E.A., Bedanokova A.K.
IMPACT OF LIFE PERSPECTIVE ON STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS
FOR PROFESSIONAL ACTIVITY AS PSYCHOLOGISTS IN EDUCATION 96
Barabanshchikov V.A., Suvorova E.V.
GENDER DIFFERENCES IN THE RECOGNITION OF EMOTIONAL STATES 107

Supplement: The Psychology of Childhood

Busygina N.P., Gorobtsova A.V.
QUALITATIVE RESEARCH AND EVIDENCE-BASED PRACTICES
IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION 117
Yurkevich V.S.
NEED-BASED AND INSTRUMENTAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT
AND TRAINING OF GIFTED CHILDREN 128
Garifulina E.Sh., Ipatova A.A.
CHILD SURVEY AS AN ESSENTIAL PART OF CHILD WELL-BEING INDEX DESIGN 139
Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Zinchenko E.A.
INVARIANT AND VARIANT SOCIOPSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF SUCCESSFUL FOSTER MOTHERS 149
Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V.
SUBJECTIVE WELL-BEING OF 10- AND 12-YEAR-OLD CHILDREN IN THE SPACE
OF SATISFACTION WITH FAMILY, SCHOOL AND FRIENDS 164
Bobyleva I.A.
READINESS FOR INDEPENDENT LIFE IN CHILDREN FROM ORPHAN ORGANIZATIONS:
APPROACHES TO ASSESSMENT AND PROMOTION 176
Merkul I.A., Volchanskaia V.O.
SOCIALIZATION PROBLEMS IN ORPHANS AND CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE 189
Telitsyna A.Yu., Milakova A.Yu.
SOCIAL ATTITUDES TOWARDS THE FUTURE IN GRADUATES OF ORPHAN ORGANIZATIONS 200
Oslon V.N., Semya G.V., Kolesnikova U.V., Yarovikova O.A.
SUBJECTIVE WELL-BEING OF GRADUATES OF ORPHAN ORGANIZATIONS
LIVING IN VARIOUS SETTINGS 211

Вступительное слово тематического редактора

В завершающем 2021 год выпуске журнала представлены две традиционные рубрики — «Психология образования» и «Психология развития». И тематическое приложение «Психология детства», редактором которого выступила доктор психологических наук, профессор Г.В. Семья.

Статьи, публикуемые в тематическом приложении, объединены тем, что в них представлены результаты исследований, проведенных в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации. В Плате Правительства Российской Федерации по реализации объявленного Президентом России Десятилетия детства (2018—2027 годы) заявлено, что наука сегодня является одним из главных механизмов определения направления и содержания социальной политики в сфере детства. На основе научных результатов должна определяться стратегия решения поставленных в Плате Правительства задач.

Одна из них — разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью — решается в исследовании, посвященном вопросам включения качественной методологии в движение доказательного обоснования практик в психологии и образовании, а в другом исследовании — его практическое применение в обучении одаренных детей и подростков.

Еще одна широкомасштабная задача, которая должна решаться на основе научных исследований, связана с целью государственной политики в рамках Десятилетия детства — обеспечение благополучия ребенка, которое определяют не только формальные домены со статистическими данными в индексе детского благополучия, но, в первую очередь, субъективное благополучие самих детей. Представленное исследование субъективного благополучия в ключевых сферах жизни ребенка — семья, школа, сверстники — позволяет выявить предикторы благополучия для двух целевых групп детей 10-и и 12-и лет. Другое исследование, в котором приняли участие более 3,5 тысяч респондентов, доказывает, что проведение опросов среди детей является одним из обязательных условий формирования индекса благополучия.

Выявленные инвариантные и вариативные характеристики в социально-психологическом портрете эффективных замещающих матерей в исследовании, выполненном на выборке профессиональных приемных матерей, ложатся в основу психолого-педагогического и социально-правового обоснования вариативности психодиагностических процедур для обследования кандидатов в замещающие родители, которое станет обязательным для всех желающих принять в свою семью ребенка-сироту с 2022 года.

В тематическом приложении представлено направление исследований, получившее в научном мире название «Психология сиротства», в части научно-методической разработки системы оценки готовности выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников замещающих семей к самостоятельному проживанию и успешности социальной адаптации после выпуска из организаций и завершения пребывания в замещающих семьях. В статьях рубрики сделан глубокий анализ методологических подходов к оценке готовности и успешности воспитанников и выпускников, выявлены на основе интервью социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений в отношении будущего, определены актуальные проблемы социализации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа на основе анализа 452 кейсов жизненных сценариев выпускников 18—23 лет. Все эти исследования имеют общую цель — вооружить педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов, работающих с данной категорией детей и молодых людей, современными знаниями и инструментарием, показать мишени работы в подготовке и сопровождении выпускников в самостоятельной жизни.

Надеюсь, что знакомство специалистов со статьями рубрики «Психология детства» позволит увидеть масштаб решаемых задач с помощью и на основании научных исследований и взять в свою работу инновационные подходы и новые идеи для своих исследований в наступающем новом году.

*Редактор тематического приложения «Психология детства»,
доктор психологических наук Г.В. Семья*

Полный выпуск журнала, включая тематическое приложение, читайте на портале психологических изданий PsyJournals.ru (сетевой адрес — <https://psyjournals.ru/psyedu>).

Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования

Марголис А.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Обращается внимание на тот факт, что в условиях пандемии научная грамотность граждан превращается из предмета социологических исследований в вопрос выживаемости самого общества. Подчеркивается, что отношение различных социальных групп и индивидов к вакцинации показывает реальное состояние научной грамотности и обнаруживает существенные проблемы в ее формировании. В статье рассматриваются основные этапы развития понятия естественно-научной (научной) грамотности и важность критической научной грамотности (*critical science literacy*) в условиях информационного потока, содержащего противоречивую научную информацию и экспертные мнения. Показана неэффективность существующих стратегий ее формирования без специально организованной работы по развитию исходных донаучных представлений у детей и взрослых.

Ключевые слова: научная грамотность, естественно-научная грамотность, естественно-научное образование, STEM, пандемия, COVID-19, исходные представления учащихся, наивные теории.

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

Для цитаты: Марголис А.А. Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 5—24. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260601>

New Science Literacy: Problems and Difficulties of Formation

Arkady A. Margolis

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

In a pandemic, science literacy is transformed from a subject of sociological research into a question of the survival of society itself. The attitude of various groups and individuals to vaccination shows the real state of science literacy and reveals significant problems in its formation. The article examines the main stages in the development of the concept of natural science (science) literacy and the importance of critical science literacy in a stream containing conflicting scientific information and expert opinions. The article demonstrates the ineffectiveness of formation strategies without specially organized work on the development of initial pre-science ideas in children and adults.

Keywords: science literacy, natural science literacy, natural science education, STEM, pandemic, COVID-19, student initial input, naive theories.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05 dated 07/14/2021 "Formation of the psychological component in the methodological training of future teachers necessary for analyzing the causes of student mistakes in order to develop their subject conceptual thinking in the process of solving educational tasks".

For citation: Margolis A.A. New Science Literacy: Problems and Difficulties of Formation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 5—24. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260601> (In Russ.).

Введение

Понятие научной (или естественно-научной) грамотности обсуждается в современном российском дискурсе, как правило, применительно к результатам международных сравнительных исследований качества образования (TIMMS, PISA), в которых российские школьники демонстрируют крайне противоречивые результаты. На протяжении последних лет результаты таких исследований в начальной и основной школе (TIMMS) стабильно растут, и российские учащиеся входят в ТОП-10, в то время как результаты PISA не улучшаются и даже демонстрируют некоторое снижение (PISA 2018), приводя в целом к позициям в середине списка стран, участвующих в исследовании.

Более того, анализ показывает, что в целом доля российских школьников, не достигающих порогового значения функциональной грамотности по одному из трех ее основных видов (читательской, математической, естественно-научной), достигает около 30%, а доля учащихся, не достигающих порогового значения естественно-научной грамотности, составляет 12%.

Все это существенно усложняет достижение национальной цели вхождения в ТОП-10

лучших образовательных систем мира и требует детального анализа проблем и определения эффективных стратегий их преодоления.

Однако, как это часто бывает, «за деревьями не виден лес», и обсуждение естественно-научной (далее — научной) грамотности исключительно в контексте школьного обучения выводит из сферы внимания цели формирования такой грамотности.

Такие образовательные цели не могут формироваться в самой системе образования, а задаются государством и обществом как требования к деятельности школы как социального института. В этом контексте формирование научной грамотности выпускников школы должно обеспечивать необходимый уровень такой грамотности гражданина.

Вместе с тем научная грамотность человека формируется и поддерживается не только социальным институтом общего образования, но и в системе профессионального образования, неформального и разного рода медиа (от традиционных газет до интернета и социальных сетей). Важную роль в формировании такой грамотности играет институт семьи.

Понимание того, какой именно должна быть научная грамотность гражданина современного общества, что именно он дол-

жен знать из научного содержания, какими научными методами владеть, как именно он должен уметь применять все это при решении индивидуальных задач в своей жизнедеятельности, определяет в том числе и то, какой должна быть научная грамотность выпускника школы.

Рассматриваемая проблема научной грамотности приобретает особое значение в контексте современной ситуации пандемии, в которой стратегии вакцинации населения, применения средств индивидуальной защиты и социального дистанцирования остаются в числе немногих эффективных стратегий борьбы с распространением инфекции.

Практически во всех развитых странах, в том числе имеющих развитую систему собственных научных исследований и качественного образования, значительная часть населения не спешит с принятием решения о вакцинации (*vaccine hesitancy*), демонстрируя в той или иной степени недоверие и скептическое отношение к иммунопрофилактике вообще и к вакцинации от ковида в частности.

Более того, меньшая часть населения, занимающая, тем не менее, активную социальную позицию, придерживается откровенно негативной и даже враждебной позиции по отношению к прививкам (антиваксеры), пытаясь активно и во многих случаях эффективно воздействовать на социальную группу неопределившихся. Россия, к сожалению, принадлежит к числу тех стран, в которых, несмотря на значительные успехи в науке и образовании, доступность вакцин и успехи в их разработке, скептическое или негативное отношение к вакцинации демонстрирует значительная часть населения.

Важно отметить, что такое отношение не связано с современной пандемией, а возникло значительно раньше, сейчас проявляется еще в больших масштабах в свете новых и гораздо более всеобъемлющих требований к вакцинации [1].

Не менее плачевно обстоит дело с применением средств индивидуальной защиты и социальным дистанцированием. Простая поездка в вагоне метро и без специальных социологических исследований обнаруживает

массовое пренебрежение обоими требованиями и является яркой иллюстрацией того, что значительные усилия государства и системы здравоохранения по какой-то странной причине не приносят желаемого эффекта, на который они рассчитаны.

На наш взгляд, такое положение вещей имеет прямое отношение к реальному уровню научной грамотности граждан (в частности, грамотности в области здоровья) и показывает все неблагоприятие в этой сфере намного убедительнее, чем любые попытки ее измерения на основе социологических опросов или результатов исследований качества образования.

В данной статье предпринята попытка анализа того, что такое научная грамотность гражданина и какой она должна быть в свете тех процессов, которые происходят в обществе (в том числе в условиях эпидемии), каким должен быть для этого уровень научной грамотности выпускника общего образования и почему реализация той или другой цели встречает на практике столько трудностей, не достигая в большинстве случаев необходимого уровня и качества.

Концепция научной грамотности: история возникновения и основные этапы развития

Термин «научная грамотность» принадлежит к числу тех терминов, значение которых понятно почти всем, но их точное определение сформулировать затруднительно.

В самом общем виде под ним обычно понимается то, что «общество должно знать о науке» [9]. Хотя сама идея об этом прослеживается еще в работах конца XIX века, ее появление в современном контексте связывается с работами Поля Херда [12] и озабоченностью значительной части американского общества в связи с отставанием в науке от СССР после запуска спутника.

После периода первоначальной «легитимизации термина» в 50—60-е годы и его весьма многообразных определений, данных широким кругом авторов, научная грамотность приобрела значение «зонтичного понятия», означающего в целом необходимость обязательного изучения естественных наук

в рамках системы общего образования [25] и наличие у любого гражданина некоторого понимания ключевых научных понятий, способов получения этих знаний и в целом позитивного отношения к науке.

Вместе с тем термин «научная грамотность» остается по-прежнему достаточно противоречивым, так как его использование оказывается в сфере интересов довольно разных социальных групп, что приводит к различным и иногда существенно различным способам его понимания. Так, например, Р. Лаугкш выделяет четыре основные социальные группы такого типа [16].

Первая группа стейкхолдеров, заинтересованная в своем видении и определении понятия научной грамотности, связана с научно-образовательным сообществом, для которого в обсуждаемом концепте преобладают аспекты определения целей естественно-научного образования, качества и содержания учебников, подготовки учителей и оценки освоения программ учащимися. Интересы этой социальной группы сконцентрированы, прежде всего, на уровне системы общего образования и отношении между этой системой и уровнем научной грамотности, однако все больше они включают в себя и уровни начального и среднего образования [13; 14].

Вторая социальная группа, проявляющая интерес к научной грамотности, связана с исследователями общественного мнения и представителями социальных наук. Аспект научной грамотности, интересующий эту группу, связан с уровнем научных знаний населения и их поддержки государственной политики в области науки.

Третью группу представляют в основном социологи, изучающие то, каким образом граждане применяют научные знания в решении проблем повседневной жизни, на чем строится доверие общества к научной информации, как строится общественный консенсус по проблемам, имеющим научное измерение, и чем это отличается от изолированного экспертного суждения [33].

Наконец, четвертая заинтересованная социальная группа включает в себя довольно разнообразный список участников, вносящих

вклад в научное просвещение и популяризацию достижений науки, начиная с работников научных музеев, зоопарков и ботанических садов, научных выставок, а также других видов неформального образования до научных журналистов и популяризаторов науки [17].

Интересы каждой из перечисленных выше групп связаны также с разными по возрасту целевыми группами. В то время как представителей первой группы интересуют прежде всего дети и подростки, представителей второй и третьей групп — преимущественно взрослые. Представителей четвертой группы в равной мере интересуют все возраста.

Основные этапы развития концепции научной грамотности

Важным этапом развития понятия научной грамотности является работа Шоуолтер (1974) [26], выделившего семь основных атрибутов человека, владеющего научной грамотностью:

1. Понимание природы и генезиса научных знаний.
2. Понимание и принятие взаимосвязи науки и технологий, их связи с другими сферами деятельности в социуме.
3. Использование научных знаний в процессе решения собственных проблем и при принятии решений.
4. Адекватное использование научных законов, принципов и теорий в своем взаимодействии с окружающим миром.
5. Взаимодействие с окружающим миром в соответствии с ценностями, характерными для научного подхода.
6. Более глубокое и полное представление об окружающем мире на основе полученного научного образования, продолжение развития такого самообразования на протяжении всей жизни.
7. Формирование многочисленных практических навыков использования научных и технологических знаний в процессе осуществления собственной жизнедеятельности.

Б. Шен [29] предложил различение трех типов научной грамотности: практической, гражданской (*civic science literacy*) и общекультурной.

Особенно важной, по мнению Б. Шен, является практическая научная грамотность, понимаемая как способность использования научных знаний в решении практических проблем, связанных с базовыми потребностями человека в пище, здоровье и безопасности. По мнению автора, в развивающихся странах владение всего лишь отрывочными фрагментами научной информации порой может означать разницу между здоровьем или болезнями, голодом или достаточным количеством еды. В то же время в развитых странах наличие такого типа научной грамотности может быть основой для эффективной защиты прав потребителей. Одновременно с этим, по мнению Б. Шен, научная грамотность гражданина может позволить ему стать реальным субъектом обсуждения ключевых вопросов политики и развития общества по таким комплексным проблемам, имеющим существенное научное измерение, как вопросы производства энергии и продуктов питания, защиты окружающей среды и способа использования природных ресурсов.

Наконец, культурная научная грамотность определяется стремлением человека узнать о научных открытиях как одном из видов высших достижений человечества.

Отталкиваясь от латинских значений слов «наука» и «грамотность», А. Бранскомб [5] сформулировала определение научной грамотности как способности читать, писать и понимать организованные и систематизированные знания человечества. Продолжая развивать линию функционального характера такой грамотности, А. Бранскомб выделила 8 видов научной грамотности в зависимости от разных категорий пользователей — от ученого до обывателя.

Принципиально важным шагом в развитии концепции научной грамотности стала статья Джона Миллера [19], опубликованная в специальном номере журнала «Daedalus», изданного Американской академией искусств и наук в 1983 году. В своей работе Дж. Миллер дал не только всеобъемлющее определение научной грамотности, но и предложил конкретный способ ее измерения. Проследив эволюцию дискурса по теме научной грамотности начиная с 30-х годов XX века и различные попытки ее

измерения, Дж. Миллер предложил определение этого понятия для современного ему состояния развития общества, включающее три основные компоненты:

1) понимание норм и методов проведения научных исследований;

2) знание и понимание основных научных терминов и понятий;

3) понимание влияния науки и технологий на функционирование общества.

Наконец, важным этапом, завершающим разработку понятия «научная грамотность» в конце 90-х годов XX века, можно считать работы М. Шамос [27; 28], в которых предложена вертикально-интегрированная структура научной грамотности, состоящая из трех основных форм, предложенных в более ранних работах других авторов: культурная научная грамотность, функциональная научная грамотность и действительная научная грамотность (*true science literacy*), однако организованных таким образом, что каждая последующая включает в себя предыдущую.

Простейшим видом научной грамотности является культурная научная грамотность, которой, по мнению М. Шамос, должны обладать большинство образованных взрослых членов социума, и которая предполагает владение научным лексиконом, позволяющим, например, понимать значение научных терминов, используемых автором в газетной статье или представленных в общественном дискурсе, имеющем научное измерение.

В то же время функциональный уровень научной грамотности позволяет субъекту быть не только лишь получателем информации, содержащей научные термины и понятия, например, в разных медиа, но и выступать в более активной позиции субъекта написания текстов с использованием научной терминологии, с их преобразованием в разных формах, что обеспечивает такому субъекту возможность коммуникации и представления собственной позиции с использованием научных терминов и понятий.

Наконец, уровень действительной научной грамотности по М. Шамос предполагает владение научным методом, понимание научных понятий и концепций, условий их происхожде-

ния и адекватного применения. Фактически это уровень исследователя в той или иной предметной области, недоступный большинству остальных членов общества.

Подводя итоги краткого экскурса в историю развития понятия научной грамотности, можно сказать, что в представленных выше способах понимания ясно прослеживаются два основных тренда.

Первый из них связан с попыткой более или менее буквального прочтения слова «грамотность», в котором научный тезаурус имплицитно рассматривается аналогичным словарю иностранного языка, а уровни функционального владения, что особенно хорошо видно на примере работ А. Бранскомб и М. Шамос, определяются переходом от способности читать и понимать текст с такими научными (аналог иностранных) словами, писать самому такой текст, преобразовывая его разным образом (в том числе аналогично пересказу своими словами), что, естественно, и связывается с функциональным уровнем владения таким научным (иностраным) языком, и, наконец, владеть им на уровне профессионального лингвиста, понимающего условия происхождения тех или иных иностранных слов/научных понятий и теорий, их соотношения с реальными объектами, их взаимосвязи в рамках более целостной картины мира (синтаксис).

Второй тренд, на наш взгляд, связан с идущей от Дьюи идеей прагматизации результатов научных исследований и разрабатываемых на их основе технологий. Речь идет о возможности принимать те или иные решения в реальной жизнедеятельности человека, включая житейские ситуации, не в соответствии с мифами и заблуждениями, а на основе научных данных и доступной научной информации. Развитие именно такого понимания хорошо видно в работах Дж. Миллер. Особенно это заметно в его более поздних работах, начиная с 2000 года и далее, в которых прослеживается переход от использования научной информации и понимания технологий применительно к кругу личных проблем в сторону более активного использования такого вида и уровня грамотности для защиты прав потребителей (компетент-

ный потребитель) и появления гражданской формы научной грамотности (civic science literacy). Все это позволяет индивиду как члену общества активно включаться в дискурс и принятие решений по значимым вопросам социальной жизни. По тем, которые имеют научное измерение или связаны с использованием результатов научных исследований и технологий (разрешать использование ГМО или нет, строить атомную электростанцию или переводить всю энергетику на возобновляемые источники энергии и т.д.).

В конечном итоге оба тренда в значительной степени пересекаются, и в попытках выстроить единую модель их классификации [16] это учитывается.

Так, попытка выстроить уровни владения научной грамотностью, построенная на акцентировании понятия грамотности — минимально обученный, компетентный, способный к функционированию в качестве потребителя/гражданина, — включает в себя продвижение вдоль вектора более свободного и глубокого владения научным языком. При этом осуществляется переход от процессов понимания научного текста к активному использованию такой грамотности для выражения своей собственной позиции (как это и происходит в случае любой грамотности, например, владения иностранным языком).

Однако при этом не только возрастает степень активности и произвольности субъекта в использовании научных терминов и понятий, но и расширяется сфера их применения: от учета научной информации при ее применении в индивидуальных житейских ситуациях до участия в обсуждении сложных социальных проблем с использованием научных данных и научного подхода.

Причины интереса к понятию научной грамотности

Возрастающее общественное внимание к понятию научной грамотности, обнаруживаемое начиная с конца 60—70-х годов прошлого века и неуклонно увеличивающееся вплоть до настоящего времени, определяется двумя группами причин на макроуровне интересов государства и общества и на микроуровне жизни конкретного человека [16].

На макроуровне интересов государства такое внимание определяется следующим набором причин:

1. Уровень научной грамотности напрямую влияет на экономическое развитие страны (в том числе обеспечивая ее потребности в достаточном количестве ученых и инженеров). При этом растущее воспроизводство необходимых для экономики специалистов невозможно без наличия образовательной базы у всех граждан (например, у выпускников школ) [32]. Другими словами, научная грамотность является значимой частью человеческого капитала нации.

2. Развитие науки и технологий требует понимания и заинтересованности со стороны общества и хотя бы минимального уровня научной грамотности его членов. Чем выше уровень такой грамотности у населения, тем больше поддержки инвестициям государства в области научной политики и тем эффективнее происходит профессиональное рекрутирование в сферу науки и технологий со стороны самих граждан [30].

3. Чем выше уровень научной грамотности граждан, тем меньше возможностей для укоренения в общественной жизни разного рода мифов и заблуждений в отношении социально значимых проблем (наука как антидот заблуждений) и тем более реалистичными являются ожидания граждан от возможностей самой науки [там же].

На микроуровне жизни конкретного члена общества интерес к понятию научной грамотности определяется следующими причинами:

1. Граждане с достаточным уровнем научной грамотности способны принимать более эффективные решения, касающиеся тех или иных проблем их собственной жизни. Многие из таких проблем (курение, диета, вакцинация), прежде всего связанные со сферой здоровья, питания и безопасности, требуют определенного уровня научной грамотности для понимания того, как именно надо действовать для улучшения качества своей жизни.

2. Понимание гражданами достижений науки позволяет им активно противостоять псевдонаучной информации и не принимать персональных решений на основе мифов и заблуждений.

3. Научно образованные граждане оказываются в более конкурентоспособном положении на рынке труда (особенно в условиях трансформации индустриальной экономики в экономику знаний) и в большей мере могут использовать преимущества науки и технологий на своем рабочем месте [9].

Наконец, общим для двух описанных групп причин является понимание того, что научная грамотность является частью общекультурных компетенций современного человека, позволяющих ему ориентироваться не только в творческих достижениях человечества в области искусств, но и в креативных достижениях в сфере науки и технологий.

Измерение научной грамотности

С учетом наличия различных социальных групп, заинтересованных в собственной интерпретации понятия научной грамотности, о которых подробнее говорилось выше, существуют различные инструменты измерения уровня научной грамотности в обществе.

Наибольшее развитие получили два типа такой оценки: опросы населения, осуществляемые исследователями общественного мнения, и оценка научной грамотности выпускников школ, в которых преимущественно заинтересованы представители научно-образовательного сообщества (подробно рассматривается в работах Ковалевой Г.С., [4]).

Опросы общественного мнения, направленные на попытку оценить уровень научной грамотности населения и отношение респондентов к науке, проводились исследователями с конца 50-х годов («National survey of Americans adults», 1957). Позднее по инициативе Национального научного фонда США (National Science Foundation) и Национального исследовательского совета США (National Research Council) с регулярностью раз в два года стал проводиться национальный опрос «U.S. Science & Engineering Indicators».

С 1979 года по предложению Джона Миллера, чья публикация о трехкомпонентной модели научной грамотности оказала большое влияние на дискурс в этой сфере, в этот опрос стали включаться все три ком-

поненты научной грамотности, сформулированные Дж. Миллером, направленные на оценку понимания респондентами научных знаний (термины и понятия), понимания ими научных методов и их отношения к науке и технологиям [19].

В качестве минимального порогового значения наличия у респондентов научных знаний использовался критерий понимания ими научных терминов и понятий, содержащихся в публикациях научного раздела газеты New York Times (NYT).

Надо отметить, что предложенная Дж. Миллером модель оценки научной грамотности, реализуемая и по настоящее время в рамках национального опроса «U.S. Science & Engineering Indicators», встретила неоднозначное и порой довольно критическое отношение со стороны многих исследователей. Так, многие из критиков этой модели назвали ее моделью дефицитов, справедливо указывая, что таким образом построенный опрос ориентирован не столько на определение того, что знают респонденты, но скорее на то, чего они не знают. Кроме того, многие авторы указывали на то, что само представление о науке, используемое в предложенной Дж. Миллером модели, выглядит как непроторечивый компедиум знаний (что не соответствует действительности). Оно рассматривается как непосредственно влияющее на жизнь людей (что также далеко не всегда правильно, например, в случае фундаментальной науки), имплицитно содержит предположение о том, что научный способ понимания всегда оказывается лучшим [10].

Методика оценки уровня научной грамотности респондентов NSF, предложенная Дж. Миллером и К. Превит в 1978 году и инкорпорированная в Национальный опрос «Индикаторы науки и технологии», проводимый NSB раз в каждые 2 года, была построена на основе двухэтапного дизайна и на сочетании закрытых и открытых вопросов.

Так, например, в разделе «Понимание научных методов» респондентам предлагалось выбрать вариант ответа на вопрос:

«Некоторые вещи изучают научным методом, а некоторые — другими способами.

Можете ли Вы сказать, что:

- владеете ясным пониманием того, что означает изучать что-либо научным методом;
- владеете общим пониманием этого;
- не владеете пониманием того, что такое научный метод?».

Респондентам, выбравшим вариант ответа о полном понимании того, что такое научный метод, предлагалось далее ответить на следующий вопрос: «Что означает, с Вашей точки зрения, изучать что-то с помощью научного метода?».

Ответ на этот вопрос респондентам предлагалось сформулировать своими словами.

Результаты ответов на открытые вопросы обрабатывались независимыми кодерами и в конечном счете оценивались как правильные или неправильные.

Всего оценка научной грамотности включала в себя 3 раздела, направленные на понимание науки и научного метода, понимание научных терминов и понятий (в объеме, достаточном для чтения статей в научном разделе NYT) и отношение к науке в целом.

Используемая система оценки является составной частью не только американского биеннального опроса Indicators of Science and Engineering по настоящее время, но широко используется в аналогичных опросах в других странах Европы и в Японии, в частности в системе европейского мониторинга Eurobarometer.

Уровень научной грамотности

К наиболее интересным результатам оценки научной грамотности в контексте целей настоящей статьи можно отнести результаты ответов американских респондентов по разделу «Понимание научных терминов и понятий», а также динамику таких ответов по сравнению с рядом предыдущих измерений, представленных в статье Дж. Миллера [18].

Так, например, в опросе 1999 года содержался вопрос о понимании понятия/термина «молекула», который задавался респондентам по двухэтапной схеме, описанной выше.

По итогам этого опроса только 13% его участников смогли дать своими словами корректное объяснение термина «молекула»

(в опросе 1997 года таких участников было 11%). Этот результат выглядит довольно неожиданным в свете того, что термин «молекула» приобрел исключительно широкое распространение в научном дискурсе в печатных и электронных СМИ и сопровождается довольно часто объяснением термина или комментариями. Анализ ответов на открытую часть вопроса показал, что довольно большая доля респондентов знают о малом размере молекул, но не уверены в том, состоят ли они из атомов или, напротив, атомы состоят из молекул. Некоторая часть респондентов считают молекулу минимальной единицей вещества, но не могут больше ничего рассказать о ней, кроме этой констатации.

Данные этого и других аналогичных опросов показывают, что не лучше обстоят дела и с пониманием астрономических понятий и терминов.

Только треть взрослых американских респондентов знают о расширении Вселенной и понимают смысл термина «Большой взрыв». Только половина американских респондентов знают о том, что Земля вращается вокруг Солнца, в то время как 20% считают, что Солнце вращается вокруг Земли, а 14% считают, что Земля вращается вокруг Солнца и делает полный цикл вращения ежедневно (NSB, 2000). Анализ аналогичных ответов в более ранних исследованиях показывает, что количество правильных ответов за два последних десятилетия практически не изменилось, несмотря на десятки миллиардов долларов, вложенных государством (США) в повышение качества естественно-научного образования в школе.

Несколько более оптимистичная ситуация сложилась в области понимания биологических знаний.

Одним из ключевых понятий/терминов в этой сфере является термин «ДНК» (DNA).

Около 40% взрослых американских респондентов владеют минимально корректным пониманием этого термина (NSB, 2000). Количество таких респондентов в 1990 году было 24%. Около 29% участников опроса 1999 года понимают ДНК как понятие, напрямую связанное с механизмом наследственности.

По мнению авторов исследования, такой умеренный прогресс в понимании этого термина, столь значимого в контексте обсуждения здоровья и заболеваний, связан, прежде всего, с резким увеличением публикаций на эту тему в традиционных СМИ и интернете, а также созданием большого количества групп активистов, заинтересованных в проведении генетических научных исследований и поиске генетических технологий лечения и предотвращения заболеваний.

Примерно также можно оценить и ситуацию с пониманием значения термина «антибиотик».

Опросы показывают, что в период с 1988 по 1999 годы доля респондентов, понимающих, что антибиотики не уничтожают вирусы, увеличилась с 26% до 45%, однако не достигнув и половины участников опросов (NSB, 2000). Отсутствие такого понимания и массовое использование антибиотиков при лечении вирусных инфекций привело не только в США, но и во многих других странах к появлению бактерий, устойчивых к лечению антибиотиками.

Еще одним важным физическим термином, понимание которого оценивается в опросе, является термин «радиация». Только каждый десятый участник опроса смог дать корректное объяснение этого термина, подразумевающее эмиссию энергии в форме частиц или волн из материального источника радиации. Еще 26% участников смогли назвать такой источник, но не смогли объяснить само явление.

Наконец, совсем парадоксально выглядит ситуация с пониманием термина «лазер». Несмотря на массовое использование лазеров в очень широком круге практических применений — от резки металлов до микрохирургии и того, что лазеры встречаются практически в каждом втором фантастическом фильме, если не в каждом первом («Звездные войны»), а также выступают предметом публичной политики (начиная со стратегической инициативы Рейгана еще в 80-х годах 20 века), количество респондентов национальных опросов, понимающих, что предложенное им утверждение «лазеры работают на основе фокусировки,

звуковых волн» является ложным, увеличилось с 1988 по 1999 годы с 36% до 43%. То есть более половины респондентов по-прежнему не понимают, на каком физическом принципе работают лазеры.

Динамика ответов респондентов Национального опроса «U.S. Science & Engineering Indicators», проводимого NSF/NSB, в части понимания 6 ключевых научных терминов (ДНК, радиация, вращение Земли, лазеры, тектоника плит, антибиотики) за 1988—1999 годы представлена на рис. 1.

Означают ли эти данные, показывающие более чем скромный прогресс респондентов в понимании ряда широко распространенных научных терминов, что большинство респондентов не поддерживают развитие науки?

Ответ на этот вопрос на основе анализа ответов раздела об отношении к науке является однозначно отрицательным. Скромные достижения в собственном понимании научных терминов сочетаются с однозначной общественной поддержкой развития науки, государственных инвестиций в эту сферу и максимального использования научных исследований.

Более 90% американцев согласны с тем, что научные достижения делают жизнь лучше, более здоровой и безопасной. И эта цифра практически не меняется на протяжении всех опросов за последние 40 лет. Вместе с тем более 40% респондентов (1999) считают, что наука приводит к слишком быстрым изменениям привычного образа жизни, а около 50% респондентов согласны с утверждением о том, что наша жизнь оказывается слишком сильно зависима от технологий (NSB, 2000).

Используя предложенную Дж. Миллером трехкомпонентную модель научной грамотности гражданина, исследователи приходят к выводу, что общий уровень таким образом определяемой научной грамотности в американском обществе продолжает расти, увеличившись с 10% в 1987 году до 17% в 1999 году [20]. Важно отметить, что уровень научной грамотности взрослого населения в США, оставаясь все еще довольно низким, оказывается выше, чем аналогичные показатели в Канаде, Европейском Союзе и Японии, измеряемые аналогичным образом [20].

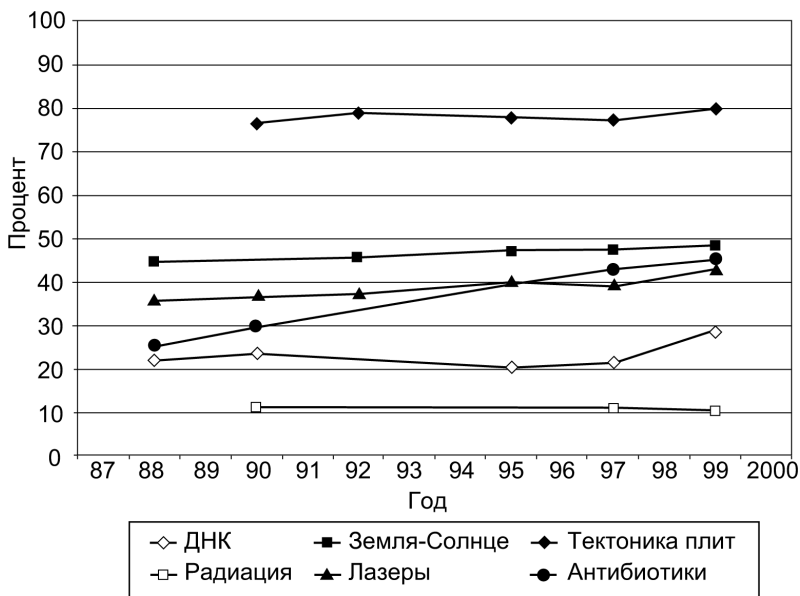


Рис. 1. Общественное понимание выборочных научных конструкций, 1988—1999 гг. [18]

Структурный анализ полученных данных [18], результаты которого представлены на рис. 2, показывает, что наиболее важными факторами, позитивно влияющими на уровень научной грамотности населения, являются (в порядке убывания значимости): курсы с естественно-научным содержанием, получаемые в рамках третичного образования (чем больше таких курсов, тем выше уровень научной грамотности), и система неформального образования (в широком диапазоне: от научных статей и научно-популярных книг до веб-сайтов и научных музеев и выставок)¹.

По мнению Дж. Миллера [18], анализ влияния различных факторов на уровень научной грамотности населения позволяет сделать два важных вывода.

Во-первых, о довольно слабом актуальном влиянии школы на уровень научной грамотности взрослого населения и, в каком-то смысле, компенсирующем эффекте этого фактора у взрослых, получающих третичное образование (в условиях обязательности естественно-научных курсов в системе американского высшего образования). Это также говорит об

огромном потенциале увеличения уровня научной грамотности за счет системы общего образования, имеющей значительно более широкий уровень охвата населения, чем система третичного образования, и не использующей этот потенциал в настоящее время.

Во-вторых, это показывает значительный потенциал влияния различных форм неформального и информального образования, получаемого взрослыми членами общества на протяжении всей жизни.

Научная грамотность в условиях пандемии

Обычное использование науки и технологий приобретает совершенно иной характер в период резких изменений общественной жизни. Ярким примером такого типа изменений является пандемия, в условиях которой оказался мир в последние 2 года.

Обсуждение и понимание результатов научных исследований в этих условиях трансформировалось из вопросов, интересующих меньшинство общества, в приоритеты государственной политики, тотально влияющие на образ жизни каждого гражданина (локда-

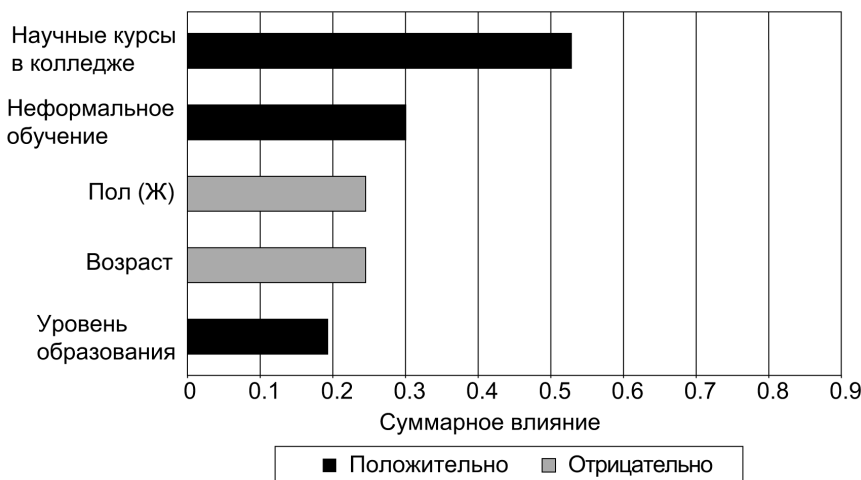


Рис. 2. Суммарное влияние выбранных переменных на гражданскую научную грамотность, 1999 г. [18]

² В США, в отличие от многих других стран, такие курсы являются обязательными вне зависимости от выбранного направления подготовки.

уны, необходимость ношения масок, меры социального дистанцирования), а также в необходимости принятия решений, касающихся собственного здоровья, на основе доступного уровня понимания рисков и последствий такого типа решений.

Такая принципиально новая социальная ситуация предъявляет более высокий уровень требований к научной грамотности человека, существенно превосходящий способность адекватно понимать те или иные устоявшиеся научные термины в газетной статье *New York Times*.

Информационная лавина научных данных, терминов, понятий и теорий из совершенно разных научных дисциплин (от вирусологии и эпидемиологии до статистики и теории вероятности), обрушиваясь в условиях пандемии на каждого гражданина, требует анализа всей этой полидисциплинарной научной информации и ее когнитивной переработки в осознанные и рациональные решения индивида. Ситуация усугубляется также тем, что сами способы и формы представления этой информации во многих случаях требуют отдельных знаний и умений (чтение графиков и диаграмм, понимание вероятностного характера прогнозов и т.д.), что становится во многих случаях дополнительным барьером в понимании и принятии решений. Кроме того, многие из источников информации и данные, на которые они опираются, оказываются взаимно противоречащими друг другу [6].

По сути, социальная ситуация пандемии в отношении требований к уровню научной грамотности напоминает ситуацию, аналогичную появлению новых целей в системе образования. Нарастающий темп устаревания знаний привел большинство экспертного сообщества к пониманию того, что не столько усвоение накопленного корпуса знаний, сколько умение самостоятельно учиться является ключевой компетенцией XXI века.

Аналогичным образом новая социальная ситуация в связи с появлением пандемии приводит к необходимости нового типа научной грамотности — критической научной грамотности гражданина (*critical science literacy*), сочетающей в себе умение быстро ориенти-

роваться в море новой научной информации и критически оценивать ее достоверность и вероятность [6]. Именно этот тип научной грамотности может стать основой для принятия эффективных персональных решений и осознанного участия в общественном дискурсе.

Такое понимание термина «научная грамотность» является закономерным результатом развития этого понятия и его зависимости от конкретной социокультурной ситуации, специфичной для трех разных временных этапов (подробнее рассмотрено выше). Возникнув в начале прошлого века и получив широкое распространение в 60—70-е годы в повседневной жизни, научные технологии потребовали определенного уровня их понимания каждым членом общества.

Критика такого подхода как модели дефицита знаний одновременно с нарастанием использования технологий в самых разных сферах привели к необходимости анализа не только того, какими научными знаниями владеет человек, но и как он может их использовать в обсуждении сложных проблем общественного развития, имеющих научное измерение. Это определило появление в 80—90-е годы понятия «функциональная научная грамотность» [19] и соответствующей системы ее оценки как способности понимать и участвовать в таком дискурсе. Наконец, тотальность использования научных результатов и технологий в повседневной жизни человека (а не только в производственной деятельности организаций) приводит в начале XXI века к дальнейшей трансформации понятия научной грамотности уже как способности эффективно использовать научную информацию при решении повседневных проблем (здоровья, питания и др.) [11].

С этой точки зрения овладение критической научной грамотностью является завершающим этапом описанного концептуального развития, возникающего необходимым образом при таком изменении общественной жизни, при котором (как на примере пандемии) распространение научной информации приобретает лавинообразный характер, а сама эта информация становится максимально диверсифицированной по вовлеченности в нее

знаний из разных академических областей и предельно противоречивой в условиях нарастающей неопределенности.

Понятие «критическая научная грамотность» (critical science literacy) было впервые использовано в работе С. Прист в 2013 году [24] в контексте расширения понятия научной грамотности в условиях массового использования интернета и социальных сетей, которые существенно расширяют доступ к самой разнообразной, но зачастую противоречащей друг другу научной (и псевдонаучной) информации. Ситуация упрощения доступа к огромным массивам противоречивой информации требует не только соответствующего уровня ее понимания (традиционное определение научной грамотности), но и использования критического мышления для ее оценки и выбора наиболее надежных источников или обоснованных позиций. По мнению М. Браунд [6], такая грамотность в той или иной мере необходима при взаимодействии человека со всей областью STEM.

Такая позиция поддерживается и многими экспертами в области естественно-научного образования. Так, в документах OECD [22; 23] одним из важных направлений оценивания научной грамотности учащихся в исследованиях PISA является оценка способности учащегося использовать научную информацию с позиции рефлексивного гражданина. Фактически способность критически и рефлексивно подходить к доступной научной информации предполагает, по мнению С. Прист, необходимость владения научными знаниями как социальной практикой, т.е. некоторым набором практик и установок, используемых самими учеными при верификации нового научного знания. Такие практики направлены на анализ контекста и условий открытия нового знания, корректности проведения его внешней экспертизы и рецензирования, отсутствия конфликта интересов и соблюдения этических норм, соответствия имеющемуся знанию, воспроизводимости полученных научных результатов другими учеными и т.д. Эта метадеятельность направлена на то, чтобы верифицировать новое знание и убедиться в его достоверности.

Ситуация появления в публичном информационном пространстве огромного количества научной информации в связи с новыми социальными вызовами требует наличия у гражданина способности не только иметь определенный уровень понимания используемых терминов и понятий, суждений и экспертных позиций, но и относиться к ним критически, верифицируя их примерно таким же образом, как это принято в социальных практиках самого научного сообщества (критическая научная грамотность).

Понятно, что необходимость и востребованность научной грамотности именно в этом новом виде как в обществе в целом, так и в жизни отдельного человека возрастает многократно при появлении столь резких трансформаций общественной жизни, какие вызваны пандемией.

Объем доступной научной информации благодаря активному освещению в СМИ и социальных сетях возрастает многократно, а степень ее противоречивости при отсутствии консенсуса в научном сообществе требует принятия многочисленных персональных решений в условиях неопределенности и продолжающейся эпидемии.

Специалисты по управлению, так же как и обычные граждане, должны в этих условиях быть способны принимать решения, касающиеся функционирования целых социальных институтов. Эффективность таких решений напрямую зависит от уровня их критической научной грамотности, включая как ее традиционную компоненту, так и ту, которая позволяет критически и рефлексивно отнестись к необходимости верификации противоречащей друг другу и экспертным суждениям научной информации.

Примером такого типа ситуаций, возникающих в ходе пандемии и требующих принятия государственных решений, является введение мер социального дистанцирования. Научные данные о механизме распространения вируса в воздухе являются довольно противоречивыми не только в силу их реального противопоставления друг другу, но и в силу того, что многочисленные научные группы в разных странах осуществляют свои исследования

с разной степенью продолжительности, завершая их в разное время. Другими словами, доступный для общественного обсуждения и принятия государственных решений массив информации появляется не одновременно, а появившись в начале эпидемии, практически постоянно дополняется и уточняется. Скорость принятия решений разными странами также оказывается различной с учетом и необходимой предварительной разъяснительной работы с населением, и эффективности самих бюрократических решений. В результате определение минимально безопасного расстояния в соответствии с требованиями о дистанцировании оказывается совершенно различным в разных странах. Так, в соответствии с позицией ВОЗ рекомендованным «безопасным» расстоянием считается минимальная дистанция в 1 метр, и это реализовано в практике таких стран, как Китай, Дания, Франция, Гонконг и Сингапур. В то же время в таких странах, как Индия, Великобритания, Канада и Швейцария, социальное дистанцирование установлено на расстоянии двух метров. В большинстве европейских стран и в Российской Федерации оно составляет 1,5 метра, в то время как в США — 1,8 метра.

Эти различия в установленных мерах социального дистанцирования говорят о том, что уровень критической научной грамотности при принятии решений оказался различным в указанных странах и привел к разным решениям на основе одного и того же массива данных. Представители органов управления здравоохранением разных стран решали одну и ту же задачу и получили при этом довольно разные ответы.

Проблема при этом заключается в том, что единственно правильного ответа в таких реальных и экстремальных по сложности научно-социальных задачах просто нет. По мнению экспертов группы SAGE, осуществивших метаанализ большинства доступных на сегодня исследований, определить полностью безопасное минимальное расстояние практически невозможно. На сам процесс распространения вируса в воздухе влияет слишком много разных факторов — от размера и веса самих частиц и их переноса в форме капель

или аэрозоля с разной при этом скоростью оседания до скорости потоков воздуха, влажности, интенсивности «выброса» источником. Так, например, конкретный кейс в Великобритании позволил установить, что пение бессимптомным носителем сопровождалось многократным повышением распространения, что привело к необходимости закрытия открытых театров. Общий вывод, сформулированный этой экспертной группой, состоял в том, что определить минимально безопасное расстояние в целях социального дистанцирования невозможно. Можно только констатировать, что при увеличении расстояния от одного до двух метров количество вирусных частиц потенциально уменьшается от 2 до 10 раз.

Не менее сложно выглядит эта ситуация и на уровне принятия персональных решений конкретными индивидами.

Массовое игнорирование установленных государственным требованиям норм социального дистанцирования свидетельствует не столько о «празднике непослушания», сколько о крайне низком уровне как раз критической научной грамотности. Фактически игнорирование социального дистанцирования говорит о том, что индивидуальная оценка вероятности заражения нарушающим это требование человеком существенно отличается от нормативной, а вся необходимая рефлексивная работа по переработке общедоступной научной информации не привела к индивидуальному выводу о необходимости следования установленным требованиям. Массовое несоблюдение этих и аналогичных требований (в том числе об обязательности ношения масок и вакцинации) говорит о серьезных проблемах в формировании научной грамотности у населения (прежде всего, критической научной грамотности) системой общего образования гораздо убедительнее, чем любые измерения качества естественно-научного образования.

Еще более ярким примером важности научной грамотности населения в условиях пандемии является организация программ вакцинирования. По мнению большинства специалистов, именно вакцинация является пока единственным эффективным средством предотвращения наиболее негативных

сценариев развития пандемии, защищая от инфицирования одних и смягчая условия протекания болезни у других. Государственные системы здравоохранения в разных странах прикладывают значительные усилия по проведению кампаний иммунопрофилактики. Тем не менее процент граждан, настроенных скептически или негативно к вакцинации, остается довольно высоким во многих странах. К сожалению, в России, несмотря на значительные успехи в разработке вакцин, их доступность во всех регионах и для всех групп населения, кампания по вакцинации населения не принесла до сих пор значимых результатов, а процент вакцинированных граждан остается намного меньше требуемого порога (80—90%). Это можно объяснить не столько недостаточным уровнем информирования населения, поскольку введение «мер позитивной дискриминации» (QR-коды и ограничения разного рода на перемещение лиц и доступ к услугам без их предъявления, требования обеспечения необходимого порога вакцинации сотрудников для работодателей) однозначно приводит к выводу о тотальности знания о необходимости вакцинации подавляющим большинством населения страны. В сочетании с активной информационной кампанией в СМИ и даже мерами материального поощрения для привитых это, казалось бы, должно было обеспечить достижение намеченных целей и порогов, однако на практике этого не происходит, что приводит к созданию условий для продолжающегося воспроизводства новых пиков эпидемии. Неудовлетворительные итоги кампании по вакцинации, таким образом, связаны не столько с недостаточностью информирования граждан и созданием негативных или позитивных стимулов, направленных на их массовое участие в вакцинации, сколько с особенностями поведения самих граждан и прежде всего с тем, как именно они оценивают свои риски в условиях пандемии. Неадекватная оценка, занижающая уровень и степень угрозы для себя лично или своего окружения, в условиях массового и нарастающего информирования о такой угрозе и принуждения (хотя и не в максимальной форме) к вакцинации может

говорить только об одном — отсутствии критической научной грамотности.

При этом, на наш взгляд, речь идет главным образом о той ее составляющей, которая связана не с традиционным пониманием терминов, а со способностью эффективно ориентироваться в различных, в том числе противоречащих друг другу данных, определяя их достоверность и трансформируя результаты такого рефлексивного анализа в принятие персонального решения (в данном случае о вакцинации). Наличие значительной части населения (особенно в тех группах, на которые разного рода ограничения распространяются лишь косвенно, прежде всего молодежи), которое демонстрирует скептическое или негативное отношение к необходимости вакцинации, говорит о серьезных проблемах в уровне сформированности критической научной грамотности у значительной части наиболее активных возрастных и социальных групп населения.

Сложившееся положение никак нельзя считать продуктом пандемии. Напротив, в период пандемии проявляются ранее сформированные тенденции и проблемы. Так, по данным исследователей из Сеченовского медицинского университета [1], скептическое отношение к вакцинации у значительной части населения фиксировалось еще задолго до возникновения эпидемии, а по данным международного опроса, проведенного Лондонской школой гигиены и тропической медицины, Россия заняла третье место среди 67 стран-участников опроса по антипрививочным настроениям [15]. Важно отметить, что эти настроения разделяют не только простые обыватели, но и значительная часть самих медицинских работников, которые во многих случаях играют роль не проводников кампании иммунопрофилактики, а ретрансляторов скептических или откровенно антипрививочных настроений. Так, по данным того же исследования [1], доля такого отношения в отдельных группах медицинских специализаций (например, у хирургов) достигает 20% участвовавших в опросах респондентов. Аналогичные результаты отмечаются и в установках будущих врачей (студентов медицинских вузов) и студентов других направлений подготовки.

Научная грамотность и исходные научные представления

Описанные выше и многочисленные новые данные, поступающие в настоящее время, показывают наличие, казалось бы, иррациональных паттернов поведения большой доли населения в условиях пандемии. На наш взгляд, в этом проявляется более общая проблема устойчивости их исходных представлений (в данном случае естественно-научных или биомедицинских), которые могут принципиально отличаться от нормативных научных знаний и практически не изменяться в процессе обучения (или тем более простого, хотя и массового информирования) и определять реальное поведение большого количества людей.

Практически та же причина обнаруживает себя и в рамках системы общего образования, в которой попытка сформировать естественно-научные знания не приводит к успеху у большей части учащихся, не достигающих порогового значения функциональной грамотности, определяемой как способность применить эти знания в решении практических проблем повседневной жизни [22; 4].

Попытки решить эту проблему, оставаясь в рамках стратегии наращивания информирования и усиления запретов, вряд ли можно считать эффективными как с точки зрения достигнутых актуальных результатов, так и с точки зрения понимания тех процессов, которые лежат в основании контрпродуктивного поведения большей части граждан.

В отличие от определения научной грамотности населения на основе опросов по умению объяснить то или иное базовое понятие, принятие или непринятие решения о вакцинации является намного более информативным инструментом диагностики наличия естественно-научных знаний. В каком-то смысле опросы о наличии знаний как дефиниций, широко используемые в Индикаторах науки и технологии с 70-х годов XX века, напоминают школьные экзамены, завершающие обучение проверкой уровня запоминания научных дефиниций и фактов.

Решение о вакцинации в этом смысле скорее напоминает задания PISA, требующие не

столько проверки того, что ученик запомнил, а того, как он умеет применять сформированные знания для решения реальной задачи в условиях некоторой неопределенности и немаркированности этой задачи принадлежностью к известному ученикам классу.

В этом смысле процесс принятия решения о прививке или соблюдении мер дистанцирования, использования масок гражданином напоминает выполнение задания PISA, хотя и не выглядит субъективно как задание на проверку уровня его научной (в частности, биологической) грамотности. Однако принимаемые гражданином в условиях пандемии важные персональные решения тестируют то, на чем построены такие решения: на биологических и иных научных знаниях (в том числе на умении критически работать с противоречивой информацией, читать графики, следить за динамикой процесса и т.д., т.е. сформированных метапредметных умениях) или на исходных, в том числе неправильных представлениях и заблуждениях, непонимании физиологии, генетики, статистики, которые необходимы для принятия правильного и научно обоснованного личного решения.

Необходимый уровень научной грамотности (знания и их применение) и критического мышления (или шире — сформированности универсальных учебных/метанаучных действий, социальных практик науки [24]) в их сочетании являются необходимым условием для принятия эффективных решений в условиях высоких рисков и неопределенности.

Большая доля колеблющихся граждан (*vaccine hesitancy*) говорит тем самым о низком уровне сформированности критической научной грамотности (*critical science literacy*) гораздо красноречивее, чем доля тех, кто может прочитать и понять содержание научного раздела NYT (именно этот критерий используется для определения приемлемого уровня научной грамотности при опросах).

Хотя, справедливости ради, следует отметить, что и по данным с использованием опросов доля минимально научно грамотных граждан в развитых странах не превышает 20%.

Основные усилия государств в процессе реализации прививочной кампании в разных

странах направлены главным образом на повышение уровня информированности населения и не учитывают зависимости понимания ими такой необходимости от уровня научной грамотности граждан.

Ситуация с колеблющимися в отношении прививок напоминает ситуацию обучения в школе: СМИ и государство обрушивают лавину научной информации на граждан, ожидая, что у них сформируется желаемая/ожидаемая социальная практика — быстрее вакцинироваться, а у большей части граждан она не формируется, и они переходят в режим ожидания или активного сопротивления необходимости сделать прививку, неверно оценивая возникающие при этом риски на основе своих ненормативных представлений о природе инфекции и последствиях прививок.

Аналогия со школьным обучением состоит в том, что на учащегося также проливается широкий информационный поток, стремящийся сформировать у него необходимые знания (учебная программа, учитель, урок, дополнительные материалы), а они у большей части учащихся не формируются, и он остается привержен своим первоначальным исходным, донаучным представлениям или ассимилирует в них новую информацию (главным образом ее запоминая), но действует на основе исходного ядра дошкольных представлений, сформированных на основе обобщения его собственного чувственного опыта. Это отлично видно в многочисленных исследованиях С. Восниаду, С. Кэри, М. Чи и других, описавших причудливые формы, которые порой могут принимать такие «кентавры» или синтетические представления учащихся, возникающие у них после организованного школьного обучения вместо научных понятий [7; 8; 31].

На наш взгляд, это связано, прежде всего, со стратегией игнорирования таких исходных представлений в обоих случаях.

Во все еще доминирующей традиционной модели обучения (broadcasting) учитель проходит с учениками очередной параграф и «транслирует» учебную информацию, минимально индивидуализируя обучение, что проявляется в игнорировании исходных представлений учащихся или в попытке работать

с ними только как с ошибкой, негативно оценивая работу учащихся, но редко разбираясь с причинами таких ошибок и стоящих за ними представлений.

Аналогично этому информационные кампании по вакцинации направлены на усиление своего сигнала (чтобы призыв вакцинироваться доносился из «каждого утюга»), а не на детальную работу с представлениями тех, кто колеблется. На них также пытаются воздействовать принуждением и дискриминацией, а не анализом и развитием их неверных естественно-научных представлений, лежащих в основе их сомнений и возражений.

Другими словами, оба социальных института — школы и здравоохранения — действуют без необходимого уровня индивидуализации и целенаправленной работы с исходными научными представлениями граждан, у части которых такие представления оказываются устойчивыми к любым попыткам простого информационного воздействия на них.

Ситуация усугубляется тем, что дефекты системы современного образования приводят не только к несформированности реальных научных знаний (что подтверждается результатами многочисленных международных исследований), но при этом и субъективной уверенности учащихся в том, что они этими знаниями владеют, и различению между знанием и информацией.

Как говорят опытные учителя, проблема состоит не в том, что современный ученик чего-то не знает, а в том, что он при этом уверен, что знает. В значительной степени этот новый феномен, проявляющийся и в уровне научной грамотности, связан с общедоступностью научной информации в интернете, что оказывается основой для подмены наличия знания возможностью «погуглить» и быстро найти нужную информацию.

Поиск любой доступной информации в интернете по вопросам масок, дистанцирования и вакцинации без использования критического мышления и понимания социальных практик науки, используемых для верификации научной информации самим научным сообществом, приводит к тому, что недостоверная, а в ряде случаев откровенно

фальсифицируемая информация становится для довольно большой социальной группы достаточной, чтобы принять жизненно важные решения в условиях пандемии.

Применительно к проблеме вакцинации это проявляется и в том, что, в отличие от предыдущих периодов, основной группой скептиков являются не люди необразованные, а те, кто формально имеет среднее и высшее образование. Это лишний раз подтверждает, что наличие такого образования не свидетельствует о реальной научной грамотности.

Систематическая работа в системе образования, направленная на индивидуализацию обучения и развитие исходных представлений

у учащихся, позволит осуществить трансформацию этих представлений в направлении формирования научных понятий и освоить при этом универсальные учебные действия (в том числе навыки критического мышления) как необходимый инструмент такого развития и формирования научных знаний, при котором они нужны не для запоминания и успешной сдачи ЕГЭ, а для их применения в решении значимых проблем повседневной жизни [2; 3]. Решение этой важнейшей задачи позволит обеспечить качественно иной уровень критической научной грамотности граждан, столь востребованной в современной социальной ситуации пандемии.

Литература

1. Брико Н.И., Миндлина А.Я., Галина Н.П., Коршунов В.А., Полибин Р.В. Приверженность различных групп населения иммунопрофилактике: как изменить ситуацию? // *Фундаментальная и клиническая медицина*. 2019. Том 4. С. 33.
2. Выготский Л.С. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте: Предисловие // Ж.И. Шиф. Развитие научных понятий у школьника. М; Л: Гос. учеб. педагог. изд-во, 1935. 80 с.
3. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте (стенограмма доклада в Ленинградском педагогическом институте, 20.05.1933) // *Умственное развитие детей в процессе обучения*. М: Учпедгиз, 1935. С. 96—115.
4. Ковалева Г.С. Материалы к заседанию президиума РАО 27 июня 2018 г. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. Т. 2. № 5(55).
5. Branscomb A.W. Knowing how to know // *Science, Technology & Human Values*. 1981. Vol. 6. № 3. P. 5—9.
6. Braund M. Critical STEM Literacy and the COVID-19 Pandemic // *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 2021. P. 1—18. DOI:10.1007/s42330-021-00150-w
7. Carey S., Zaitchik D., Bascandziew I. Theories of development: In dialog with Jean Piaget // *Developmental Review*. 2015. Vol. 38. P. 36—54.
8. Chi M.T.H. Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift // *International handbook of research on conceptual change*. Routledge, 2009. P. 89—110.
9. Durant J.R. What is scientific literacy // *Science and culture in Europe*. 1993. P. 129—137.
10. Durant J.R., Evans G.A., Thomas G.P. The public understanding of science // *Nature*. 1989. Vol. 340. № 6228. P. 11—14.
11. Feinstein N. Salvaging science literacy // *Science education*. 2011. Vol. 95. № 1. P. 168—185.
12. Hurd P.D. Science literacy: Its meaning for American schools // *Educational leadership*. 1958. Vol. 16. № 1. C. 13—16.
13. Jenkins E.W. School science education: Towards a reconstruction // *Journal of Curriculum Studies*. 1992. Vol. 24. № 3. P. 229—246.
14. Kyle Jr W.C. Scientific literacy: How many lost generations can we afford? // *Journal of Research in Science Teaching*. 1995. Vol. 32. № 9. P. 895—896.
15. Larson H.J. et al. The state of vaccine confidence 2016: global insights through a 67-country survey // *EBioMedicine*. 2016. Vol. 12. P. 295—301. DOI:10.1016/j.ebiom.2016.08.042
16. Laugksch R.C. Scientific literacy: A conceptual overview // *Science education*. 2000. Vol. 84. № 1. P. 71—94.
17. Lucas A.M. 'Info-tainment' and informal sources for learning science // *International Journal of Science Education*. 1991. Vol. 13. № 5. P. 495—504.
18. Miller J.D. Public understanding of, and attitudes toward, scientific research: What we know and what we need to know // *Public understanding of science*. 2004. Vol. 13. № 3. P. 273—294.
19. Miller J.D. Scientific literacy: A conceptual and empirical review // *Daedalus*. 1983. P. 29—48.
20. Miller J.D., Pardo R. Civic scientific literacy and attitude to science and technology: A comparative analysis of the European Union, the United States, Japan, and Canada // *Between understanding and trust: The public, science and technology*. 2000. P. 81—129.
21. National Science Board (US). Science & engineering indicators. National Science Board, 2000.

22. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics (Revised Edition). Paris: PISA, OECD Publishing, 2017.
23. OECD. Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/62212c37-en (дата обращения: 07.07.2020).
24. Priest S. Critical science literacy: What citizens and journalists need to know to make sense of science // *Bulletin of Science, Technology & Society*. 2013. Vol. 33. № 5—6. P. 138—145.
25. Roberts D.A. Scientific Literacy: Towards Balance in Setting Goals for School Science Programs // A Discussion Paper. Publications Office, Science Council of Canada, 100 Metcalfe St., Ottawa, Ontario K1P 5M1 (free), 1983. № 4. P. 8—18. DOI:10.23946/2500-0764-2019-4-4-8-18
26. Rubba P.A., Andersen H.O. Development of an instrument to assess secondary school students understanding of the nature of scientific knowledge // *Science education*. 1978. Vol. 62. № 4. P. 449—458.
27. Shamos M.H. The myth of scientific literacy. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1995.
28. Shamos M.H. Views of scientific literacy in elementary school science programs: Past, present, and future // *Scientific Literacy*. 1989. P. 109—127.
29. Shen B.S.P. Views: Science Literacy: Public understanding of science is becoming vitally needed in developing and industrialized countries alike // *American scientist*. 1975. Vol. 63. № 3. P. 265—268.
30. Shortland M. Advocating science: Literacy and public understanding // *Impact of Science on Society*. 1988. Vol. 38(4). P. 305—316.
31. Vosniadou S., Vamvakoussi X., Skopeliti I. The framework theory approach to the problem of conceptual change // *International handbook of research on conceptual change*. 2008. P. 3—34.
32. Walberg H.J. Scientific literacy and economic productivity in international perspective // *Daedalus*. 1983. P. 1—28.
33. Wynne B. Knowledges in context // *Science, Technology, & Human Values*. 1991. Vol. 16. № 1. P. 111—121.

References

1. Briko N.I., Mindlina A.Ya., Galina N.P., Korshunov V.A., Polibin R.V. Priverzhennost' razlichnykh grupp naseleniya immunoprofilaktike: kak izmenit' situatsiyu? *Fundamental'naya i klinicheskaya meditsina*, 2019. Vol. 4, p. 33. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. K voprosu o razvitiy nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste: Predislovie. Zh.I. Shif. Razvitie nauchnykh ponyatii u shkol'nika. Moscow; Leningrad: Gos. ucheb. pedagog. izd-vo, 1935. 80 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Razvitie zHITEISKIKH i nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste (stenogramma doklada v Leningradskom pedagogicheskom institute, 20.05.1933). Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya. Moscow: Uchpedgiz, 1935, pp. 96—115.
4. Kovaleva G.S. Materialy k zasedaniyu prezidiuma RAO 27 iyunya 2018 g. Vozmozhnye napravle-niya sovershenstvovaniya obshchego obrazovaniya dlya obespecheniya innovacionnogo razvitiya strany (po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovaniy kachestva obshchego obrazovaniya) [Materials for the meeting of the RAO Presidium on June 27, 2018. Possible directions of improving general education to ensure the innovative development of the country (based on the results of international studies of the quality of general education)]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and foreign pedagogy]*, 2018. Vol. 2, no. 5(55).
5. Branscomb A.W. Knowing how to know. *Science, Technology & Human Values*, 1981. Vol. 6, no. 3, pp. 5—9. (In Russ.).
6. Braund M. Critical STEM Literacy and the COVID-19 Pandemic. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2021, pp. 1—18. DOI:10.1007/s42330-021-00150-w
7. Carey S., Zaitchik D., Bascandziev I. Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review*, 2015. Vol. 38, pp. 36—54.
8. Chi M.T.H. Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. *International handbook of research on conceptual change*. Routledge, 2009, pp. 89—110.
9. Durant J.R. What is scientific literacy. *Science and culture in Europe*, 1993, pp. 129—137.
10. Durant J.R., Evans G.A., Thomas G.P. The public understanding of science. *Nature*, 1989. Vol. 340, no. 6228, pp. 11—14.
11. Feinstein N. Salvaging science literacy. *Science education*, 2011. Vol. 95, no. 1, pp. 168—185.
12. Hurd P.D. Science literacy: Its meaning for American schools. *Educational leadership*, 1958. Vol. 16, no. 1, pp. 13—16.
13. Jenkins E.W. School science education: Towards a reconstruction. *Journal of Curriculum Studies*, 1992. Vol. 24, no. 3, pp. 229—246.
14. Kyle Jr W.C. Scientific literacy: How many lost generations can we afford? *Journal of Research in Science Teaching*, 1995. Vol. 32, no. 9, pp. 895—896.
15. Larson H.J. et al. The state of vaccine confidence 2016: global insights through a 67-country survey. *EBioMedicine*, 2016. Vol. 12, pp. 295—301. DOI:10.1016/j.ebiom.2016.08.042
16. Laugksch R.C. Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, 2000. Vol. 84, no. 1, pp. 71—84.

17. Lucas A.M. 'Info-tainment' and informal sources for learning science. *International Journal of Science Education*, 1991. Vol. 13, no. 5, pp. 495—504.
18. Miller J.D. Public understanding of, and attitudes toward, scientific research: What we know and what we need to know. *Public understanding of science*, 2004. Vol. 13, no. 3, pp. 273—294.
19. Miller J.D. Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, 1983, pp. 29—48.
20. Miller J.D., Pardo R. Civic scientific literacy and attitude to science and technology: A comparative analysis of the European Union, the United States, Japan, and Canada. *Between understanding and trust: The public, science and technology*, 2000, pp. 81—129.
21. National Science Board (US). Science & engineering indicators. *National Science Board*, 2000.
22. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics (Revised Edition). Paris: PISA, OECD Publishing, 2017.
23. OECD. Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/62212c37-en (Accessed 07.07.2020).
24. Priest S. Critical science literacy: What citizens and journalists need to know to make sense of science. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 2013. Vol. 33, no. 5-6, pp. 138—145.
25. Roberts D.A. Scientific Literacy: Towards Balance in Setting Goals for School Science Programs. A Discussion Paper. Publications Office, Science Council of Canada, 100 Metcalfe St., Ottawa, Ontario K1P 5M1 (free), 1983, no. 4, pp. 8—18. DOI:10.23946/2500-0764-2019-4-4-8-18
26. Rubba P.A., Andersen H.O. Development of an instrument to assess secondary school students understanding of the nature of scientific knowledge. *Science education*, 1978. Vol. 62, no. 4, pp. 449—458.
27. Shamos M.H. The myth of scientific literacy. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1995.
28. Shamos M.H. Views of scientific literacy in elementary school science programs: Past, present, and future. *Scientific Literacy*, 1989, pp. 109—127.
29. Shen B.S.P. Views: Science Literacy: Public understanding of science is becoming vitally needed in developing and industrialized countries alike. *American scientist*, 1975. Vol. 63, no. 3, pp. 265—268.
30. Shortland M. Advocating science: Literacy and public understanding. *Impact of Science on Society*, 1988. Vol. 38(4), pp. 305—316.
31. Vosniadou S., Vamvakoussi X., Skopeliti I. The framework theory approach to the problem of conceptual change. *International handbook of research on conceptual change*, 2008, pp. 3—34.
32. Walberg H.J. Scientific literacy and economic productivity in international perspective. *Daedalus*, 1983, pp. 1—28.
33. Wynne B. Knowledges in context. *Science, Technology, & Human Values*, 1991. Vol. 16, no. 1, pp. 111—121.

Информация об авторах

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

Information about the authors

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

Получена 01.10.2021

Принята в печать 08.10.2021

Received 01.10.2021

Accepted 08.10.2021

Методика развития исходных математических и естественно-научных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе

Исаев Е.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Марголис А.А.

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

Сафронова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Представлено психолого-педагогическое обоснование методики развития исходных математических и естественно-научных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе. В качестве методологического основания разработки данной методики определены идеи Л.С. Выготского о целостном и едином процессе развития понятий в процессе обучения. Подчеркивается ключевая идея разработки методики работы с исходными представлениями обучающихся при формировании математических и естественно-научных понятий: выявление и совместное обсуждение имеющихся у детей наивных представлений, рефлексивное оценивание различных взглядов на изучаемое предметное понятие, согласование мнений и оценок. Представлен анализ основных подходов и практик работы с исходными представлениями обучающихся, выработанных в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях. Отмечается, что общепризнанной методики развития исходных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе не разработано, но фиксируются найденные в педагогической практике эффективные приемы работы учителей с исходными математическими и естественно-научными представлениями. Подчеркивается важность психологической и методической подготовки педагогов в работе с исходными представлениями обучающихся при формировании научных предметных понятий.

Ключевые слова: развитие, исходные представления, математические и естественно-научные ошибки, наивные теории, научные понятия, учебные задачи, диалог и полилог, рефлексия, совместная деятельность.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 14.07.2021 № 073-00041-21-05 «Формирование психо-

логической компоненты методической подготовки будущего учителя, необходимой для анализа причин ошибок учащихся в целях развития их предметного понятийного мышления в процессе решения учебных задач».

Для цитаты: Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А. Методика развития исходных математических и естественно-научных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 25—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260602>

Developing Children’s Concepts in Mathematics and Natural Sciences in Elementary School: From Initial Representations to Scientific Concepts

Evgeny I. Isaev

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Arkady A. Margolis

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Maria A. Safronova

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

The article provides psychological and pedagogical background for a technique aimed at transforming children’s initial representations in mathematics and natural sciences into scientific concepts in elementary school. The methodological basis underlying this technique is largely shaped by L.S. Vygotsky’s ideas of holistic and unified development of concepts in the process of learning. We emphasize the key ideas of designing tools for working with students’ initial representations and transforming them into mathematical and natural scientific concepts: identification and joint discussion of children’s naive representations, reflective assessment of different views on the explored subject concept, coordination of opinions and assessments. We analyze the main approaches and practices of working with the students’ initial representations developed in foreign and Russian psychological and pedagogical research. It is worth noting that there is no universally recognized technique for transforming students’ initial representations into scientific concepts in elementary school; nonetheless, there is a number of effective methods in pedagogical practice that we outline in the paper. Finally, we stress the importance of training teachers to work with children’s initial representations in the course of developing their scientific concepts within the learned subject.

Keywords: development, initial representations, mistakes in mathematics and natural sciences, naive theories, scientific concepts, educational tasks, dialogue and polylogue, reflection, joint activity.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05 dated 07/14/2021 "Formation of the psychological component in the methodological training of future teachers necessary for analyzing the causes of student mistakes in order to develop their subject conceptual thinking in the process of solving educational tasks."

For citation: Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A. Developing Children's Concepts in Mathematics and Natural Sciences in Elementary School: From Initial Representations to Scientific Concepts. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 25—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260602> (In Russ.).

Введение

Проблему развития исходных детских представлений (житейских понятий) до научных понятий в школьном обучении как теоретическую проблему, имеющую огромное практическое значение, впервые поставил, обосновал и экспериментально исследовал Л.С. Выготский. Наиболее полно его подход к решению данной проблемы представлен в главе «Исследование развития научных понятий в детском возрасте» фундаментального труда «Мышление и речь». При исследовании вопроса о развитии научных понятий в школьном возрасте Л.С. Выготский формулирует принципиальные положения о развитии понятий (и не только научных) в процессе обучения, не потерявшие своей актуальности в современном образовании [2].

Свой подход к решению проблемы развития научных понятий в процессе обучения Л.С. Выготский строит, полемизируя со взглядами научной школы Ж. Пиаже. Проведя обстоятельный анализ подхода Ж. Пиаже к вопросу о соотношении спонтанных и научных понятий, Л.С. Выготский дает ему такую оценку: «С точки зрения Ж. Пиаже, между спонтанными и неспонтанными понятиями существует непроходимая, прочная, раз и навсегда установленная граница, которая исключает возможность влияния этих двух групп понятий друг на друга. Пиаже только разграничивает спонтанные и неспонтанные понятия, но не видит того, что их объединяет в единую систему понятий, складывающуюся в

ходе умственного развития ребенка. Он видит только разрыв, но не связь. Поэтому развитие понятий представлено у него механически складывающимся из двух отдельных процессов, не имеющих ничего общего между собой и протекающих как бы по двум изолированным и отдельным каналам... Умственное развитие ребенка для Пиаже складывается из постепенного вытеснения своеобразных свойств и качеств детской мысли более могущественной и более сильной мыслью взрослых людей. Процесс развития представлен не как... возникновение высших форм мышления из более элементарных и первичных форм, а как постепенное и непрерывное вытеснение одних форм другими... Новое в развитии возникает извне. Особенности самого ребенка не играют конструктивной, прогрессивной, формообразующей роли в истории его умственного развития. Не из них возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних» [2, с. 194—196]. По мнению Выготского, в вытеснении специфических особенностей мышления ребенка более развитой формой мысли взрослого и состоит единственный закон умственного развития ребенка по Ж. Пиаже.

Принципиальная позиция Л.С. Выготского о взаимоотношении спонтанных и неспонтанных (научных) понятий исходит из признания ошибочности положения Ж. Пиаже о наличии непроходимой границы между понятиями и утверждения тесной связи между ними в процессе развития в детском возрасте. «Про-

тив ошибочного положения Пиаже, — пишет Л.С. Выготский, — мы могли бы выдвинуть... обратное по смыслу предположение, согласно которому научные понятия ребенка... обнаруживают черты не только противоположные спонтанным понятиям, но и черты общие с ними. Граница, разделяющая те и другие понятия, оказывается в высшей степени текучей, переходимой в реальном процессе развития с той и другой стороны неисчислимо количество раз... Развитие спонтанных и научных понятий оказывается взаимно тесно связанными процессами, оказывающими непрерывное воздействие друг на друга» [2, с. 198—199].

Развитие научных понятий, согласно Л.С. Выготскому, будет непременно опираться на определенный уровень созревания спонтанных понятий. С другой стороны, возникновение научных понятий не может не влиять на уровень прежде сложившихся спонтанных понятий. Это происходит потому, что «те и другие понятия не инкапсулированы в сознании у ребенка, не отделены непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе постоянного, непрерывного взаимодействия, которое неизбежно должно привести к тому, что высшие по степени обобщения научные понятия должны вызвать изменения структур спонтанных понятий» [2, с. 199].

В процессе обучения происходит непрерывное взаимодействие спонтанных и научных понятий, представляющее по своей природе развитие единого процесса образования понятий. При этом «научные понятия, — пишет Л.С. Выготский, — не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [2, с. 198].

Основные подходы к разработке методики развития исходных представлений до научных понятий в психолого-педагогических исследованиях

Ранее нами было показано, что специальных исследований развития научных по-

нятий школьников на основе имеющихся у них исходных представлений в отечественной психолого-педагогической науке не проводилось [5]. В практике школьного обучения имеющийся у детей субъективный опыт, сложившиеся в индивидуальном познании исходные представления не становятся основой для усвоения предметных научных понятий при решении учебных задач. Существующие образовательные практики не принимают в расчет тот факт, что до систематического школьного обучения ребенок проделывает значительный путь в развитии своих познавательных способностей. Обучение в школе начинается как бы с «чистого листа». Это обстоятельство достаточно четко отражается в педагогическом лексиконе: научные понятия школьников *формируются*, строятся учителем в опоре на содержание осваиваемого понятия, а не *развиваются* на основе имеющихся у детей представлений и сложившегося опыта. Доминирование в школьном обучении процесса формирования при усвоении научных предметных понятий в ущерб их развитию в опоре на исходные представления обучающихся приводит к различного рода трудностям в обучении и предметным ошибкам.

Психологический анализ показывает, что большая часть ошибок обучающихся носит не случайный, а закономерный характер и связана с исходными представлениями обучающихся об изучаемом содержании, которое отличается от научных понятий. Неправильные обобщения, сложившиеся в дошкольный период или уже в ходе обучения и механически переносимые в новые учебные ситуации, приводят к закономерному возникающим ошибкам. Понимание таких представлений, лежащих за обнаруженной ошибкой, и работа по их осознанию и рефлексии учеником являются принципиально важным элементом профессиональной деятельности педагога, направленной не только на освоение предметных знаний, но и на развитие мышления обучающегося в процессе предметного обучения.

Как показано в ряде исследований, игнорирование педагогом исходных представлений детей при обучении математическим и естественно-научным понятиям ведет к тому,

что эти представления не уходят из личного опыта обучающегося, а сосуществуют наряду с научными понятиями, а иногда и вытесняют их [14; 16; 18; 20; 22; 23].

Основной подход в области развития исходных представлений обучающихся был разработан С. Восниаду и описывает рамочные теории наивной физики и «изменения в системе научных представлений» (conceptual change) у обучающихся в ходе обучения [15; 24; 25; 26; 27; 28; 29]. С. Восниаду отмечает, что детям свойственно интуитивное понимание физического мира, основанное на их повседневном опыте. Это интуитивное понимание организовано в скелетные концептуальные структуры, известные как рамочные теории. Рамочные теории отличаются от принятой в настоящее время науки и накладывают ограничения на то, как обучающиеся понимают научные объяснения явлений, вызывающих создание фрагментированных или синтетических теорий. Для того, чтобы понять науку, ученики должны внести важные изменения в то, как они представляют и объясняют физический мир, а также в свои способы рассуждения. В процессе развития научных знаний обучающиеся вынуждены создавать новые системы представлений и новые системы убеждений, которые не обязательно вытесняют их рамочные теории, но сосуществуют с ними. Эти события являются постепенными и медленными и следуют за прогрессом в обучении. Чтобы быть эффективным, научное образование должно учитывать их интуитивное понимание, предоставлять научную информацию постепенно и в соответствии с прогрессом в усвоении объективных знаний, развивать способности обучающихся к рассуждению и навыки исполнительной функции [26].

С. Восниаду выделяет три основных момента, которые необходимо подчеркнуть в отношении обучения. Во-первых, научное обучение является *конструктивным процессом*, который опирается на предыдущие знания и модифицирует их. В зависимости от предварительных знаний обучающихся изучение правильного научного объяснения не является чем-то, что происходит немедленно и вне-

запно; скорее, для этого может потребоваться некоторое время — речь идет о прогрессе в обучении. Во-вторых, *когнитивный конфликт* может быть использован в процессе изучения науки, но главным образом для того, чтобы повысить метакогнитивное осознание обучающимися и понимание разрыва между их существующими убеждениями и новой научной информацией, а не для того, чтобы доказать, что интуитивное понимание неверно и должно быть заменено. Интуитивное понимание сопротивляется обучению, потому что оно является непосредственной и здоровой интерпретацией повседневного опыта и постоянно подкрепляется этим опытом. Напротив, научные концепции обычно не подкрепляются повседневным опытом и требуют построения новых, абстрактных и сложных представлений, не имеющих однозначного соответствия вещам, которые они представляют. Ученикам нужно помочь создать эти новые, противоречащие интуиции представления, понять, что они основаны на разных, неэгоцентрических перспективах и обладают гораздо большей объяснительной силой. Обучение науке должно *развивать способности обучающихся к рассуждению*, их эпистемологические убеждения и навыки исполнительной функции. Научное обучение требует сложных рассуждений, способности принимать различные точки зрения, строить сложные и абстрактные модели и представления и сдерживать предшествующие знания, чтобы можно было обдумывать новую, противоречивую информацию [26].

С. Восниаду говорит о том, что важно преподавать науку таким образом, чтобы дети осознали, что их убеждения и предположения не являются истинными фактами, а являются теоретическими интерпретациями, которые могут быть искажены, и высказывает несколько возможных предложений:

— предоставить детям ситуации, в которых они могут активно «заниматься наукой» (представить им ситуации решения проблем, требующие наблюдения и экспериментов, а также проверки гипотез),

— побуждать детей давать словесные объяснения явлений, делиться ими, строить диалог с другими обучающимися, чтобы за-

щитить свою точку зрения от критики и сравнить ее с объяснениями экспертов,

— серьезно относиться к ментальным моделям обучающихся и создавать среду, позволяющую обучающимся выражать свои представления [24, с. 67-68].

Можно утверждать также, что *описание другим ученикам в классе своих представлений может оказаться более мощным механизмом обучения, чем их формулировка для собственного понимания* [15].

В зарубежной психологии и педагогике долгие годы проводятся исследования, посвященные взаимосвязи исходных представлений и математических, естественно-научных понятий в образовании.

Томас А. Ромберг и коллеги описали подходы к системе мониторинга преподавания и обучения математике в американских школах, рассматривая результаты исследований, в том числе в области когнитивной психологии. Было констатировано, что первоначальные знания детей влияют на получение новых знаний. Утверждается, что учебная программа по математике должна отражать способ оптимальной организации знаний в семантической и фактической базе знаний. Приводится мысль, что ментальные репрезентации важны, и что преподаватели должны вносить в них изменения, но все еще необходимо изучать, какие репрезентации следует поощрять в процессе обучения. Авторы также предлагают рассмотреть при обучении математике стратегию «мыслить как эксперты» (Greno adapted Smith's, 1983), где описаны различия между детьми, математиками и неопытными специалистами в предметной области. Джеймс Грено приводит описание программы структуры знаний, когда модели познания используются в качестве учебных целей. Автор отмечает, что нужно лучше понять, почему математика, изучаемая в школе, так редко применяется к рассуждениям и решению проблем людей в практических, повседневных ситуациях; обращает внимание на важность практики включения обучающихся в активные, формирующие знания ситуации и совместную математическую работу [23].

Гию Хатано и Кайоко Инагаки обратили внимание на необходимость разработки преподавателями ситуаций, в которых будет задействована внутренняя мотивация понимания (motivation for comprehension). Исследователи утверждают, что определенная социальная среда, например, обеспечиваемая диалогическим взаимодействием, может вызвать интерес у обучающихся. Применение подхода про когнитивные несоответствия в педагогической практике позволяет объяснить такие переживания, как удивление, недоумение и рассогласование. Учителя могут вызвать удивление, попросив обучающихся сделать прогноз, а затем предоставив опровергающие доказательства. Учителя также могут вызвать удивление, когда ученики столкнутся с правдоподобными предсказаниями, которые отличаются от их собственных. Эффективное использование удивления требует, чтобы обучающиеся уже приобрели структурированные знания, которые могут также включать исходные представления, заблуждения, ошибки [23].

К. Пайн и коллеги обсуждают вопрос о наивных теориях детей об окружающем мире, их влиянии на изучение естественных наук в начальной школе и педагогические действия по концептуальному изменению наивных теорий в процессе обучения. Авторы приводят примеры наивных представлений детей об окружающем мире. В частности, они рассматривают наивные теории детей о балансе, равновесии. Равновесие — это деятельность, которой дети занимаются спонтанно во время игры и исследования. Строительные блоки побуждают ребенка класть один предмет на другой, и ребенок спонтанно, в процессе игры узнает, что маленький предмет не может поддерживать очень большой, если распределение веса не будет правильным. В исследованиях авторов был обнаружен факт, что многие 6—7-летние дети не справляются с этой задачей. Во-первых, задача несложная, и дети в возрасте 4 или 5 лет часто могут успешно уравновесить балку. Во-вторых, дети, кажется, игнорируют любую информацию, которую они воспринимают от балки, которую они пытаются уравновесить. В исследовании из 80 детей,

которые не смогли сбалансировать асимметричные балки, почти половина (36) сказали, что нужно балансировать посередине. Авторы задаются вопросом: если ребенок игнорирует информацию, исходящую от его или ее собственных органов чувств, будет ли ему трудно усвоить доказательство, противоречащее теории, полученные от учителя? В наивных теориях движения также был обнаружен факт, что дети детского сада лучше справлялись с задачей по криволинейному движению, чем школьники. Ребенка просили указать путь, по которому, по его мнению, мяч будет следовать, когда покинет изогнутую трубу. Только 25% школьников (средний возраст — 7 лет 11 месяцев) правильно предсказали, что траектория мяча будет прямой. Учитель может использовать технику демонстрации — наблюдения — объяснения, чтобы донести до детей новую концепцию, но учитель с самого начала знает, как следует интерпретировать эксперимент, а дети — нет. Дети склонны проводить «теоретические наблюдения» и могут наблюдать только те аспекты демонстрации, которые подтверждают их собственную теорию [20].

К. Пайн и коллеги рассматривают процесс концептуального изменения наивных теорий об окружающем мире и описывают эмпирические исследования детских наивных теорий физических понятий. Авторами исследования была разработана анкета в области естественных наук для учителей начальной школы, направленная на выявление наивных теорий детей по темам, входящим в учебную программу. Анкеты были отправлены в начальные школы четырех органов образования, выбранных случайным образом, в Англии, 81 школа ответила на анкету от 122 учителей. Согласно данным эмпирического исследования, учителя начальных классов почти треть тем, выбранных из основной учебной программы, оценили как более сложные для детей, особенно абстрактные понятия, такие как электричество и сила. Кроме того, учителя выявили 130 заблуждений (например, «Камни растут» или «Более высокие люди старше, чем люди ниже ростом»), которые дети привносят в уроки естествознания. Эти данные служат отправной точкой

для рассмотрения того, как детские наивные теории могут опосредовать их способность к обучению, и обсуждаются их последствия для преподавания естественных наук [20].

Исследование показало, что неправильные идеи можно разделить на три категории: 1) чрезмерно обобщенные правила, 2) исходные представления (misconceptions) и 3) лингвистические или семантические ошибки. Сверхобобщенные правила описывают идеи, которые иногда верны, но не являются точными с научной точки зрения (например, что более крупные объекты весят больше, чем более мелкие). Заблуждения никогда не бывают правильными и полностью расходятся с научным знанием (например, что Солнце ночью превращается в Луну). Лингвистические и семантические ошибки возникают из-за лингвистической путаницы или ограничений знаний детей (например, идея о том, что «волны» относятся к пляжу, а не к звуку). Было выявлено, что дети верят, что рост зависит от возраста, поэтому более высокие люди должны быть старше, чем люди ниже ростом. В теме про рост растений отмечено, что дети верят, что семена происходят «из пакета», а не от взрослого растения, и считают, что внутри них находится детское растение. В теме плавающих и тонущих тел эти концепции часто отмечались как порождающие недоразумения. Анализ анкет выявил отдельные случаи, относящиеся к неправильным представлениям о «плавучести» и «опускании», основанным на принципах «большие предметы тонут, маленькие — плывут» и «все тяжелые предметы тонут, а все легкие — плывут» [20].

Авторы исследования утверждают, что роль учителя начальных классов состоит в том, чтобы систематизировать наивные идеи ребенка в последовательные концепции, которые являются точными и ясными. В ответах на вопросы анкеты учителя описали ряд стратегий, используемых ими для выяснения того, что дети уже знают, как то: обсуждение, мозговой штурм, записи, вопросы, тестирование и прогнозирование. Однако из ответов учителей не ясно: включает ли выявление того, что дети уже знают, поиск их правильных представлений по теме или активное исследова-

дование исходных представлений. Учителя могут думать, что ложные убеждения мешают процессу обучения и их лучше игнорировать или подавлять как можно быстрее. Авторы утверждают, что такое представление находит отражение в современной педагогической практике, где работа с ложными убеждениями редко является частью учебного процесса. Вместе с тем появляются данные, свидетельствующие о том, что напоминание о детских наивных теориях и их прояснение может помочь в освоении новых концепций [20].

Наличие и устойчивость наивных теорий у маленьких детей требует серьезной педагогической работы с ними. Отмечено, что *дети получают меньше пользы от экспериментов и демонстраций, поскольку они будут наблюдать только те аспекты, которые подтверждают их собственную теорию*. Последствия этого состоят в том, что при демонстрации детям младшего возраста может потребоваться использовать их идеи в качестве отправной точки или разрабатывать эксперименты, непосредственно направленные на их ложные убеждения [20].

Подводя итоги исследования, авторы делают вывод о том, что у детей действительно много неправильных представлений о темах естественных наук, которые включены в начальную учебную программу. Эти идеи имеют большое значение, и их нельзя игнорировать в процессе обучения, поскольку они являются фундаментом, на котором строятся новые знания. Авторы высказывают предположение, что *учителя должны уделять столько же внимания неправильным представлениям детей, сколько и их правильным представлениям*. Наивные теории и ложные убеждения, которых придерживаются дети относительно основных научных концепций, служат лишь отправной точкой для такого изменения акцентов. Если учителя лучше осведомлены о типах ложных убеждений, которых дети могут придерживаться, они будут быстрее и лучше определять их, помогать детям вспоминать их, делать их явными и включать их в процесс концептуальных изменений. Авторы работы отмечают, что необходимы дополнительные исследования наивных убеждений, которых

придерживаются дети, в частности, сколько из них являются неявными или невербальными. Следует помнить, что, как и многие взрослые, учителя тоже могут иметь неправильные представления о науке, и что идеи детей могут быть отражением неправильных представлений учителя [20].

Итальянские исследователи Л. Биготци и коллеги рассматривают актуальность вопроса успеваемости учеников в естественных науках в контексте международных оценок, таких как PISA или TIMSS, которые выявили высокий процент отстающих учеников и низкий процент отличных результатов в науке. Ранее С. Кэри была выдвинута гипотеза о двух фундаментальных типах изменения понятий: слабая и радикальная реструктуризация [14]. При слабой реструктуризации новая информация интегрируется в уже существующие схемы, вызывая усиление отношений между концепциями, но без изменения фундаментальных атрибутов; при радикальной реструктуризации новая информация определяет изменение структуры концепций человека и отношений между концепциями. Авторы изучали связь между подходом к обучению и концептуальным пониманием учениками старших классов физической темы (силы и движения). Были выделены два основных подхода к обучению: один определялся как «управляемый конструктивизм» (guided-constructivism approach, GCA), характеризующийся акцентом на изменении представлений обучающихся и управляемый учителями; и традиционный подход, определяемый как «подход, ориентированный на содержание» (content-centered approach, CCA). Участниками этого исследования были 84 ученика 10-го класса. Ученики из четырех разных классов из двух разных средних школ, расположенных в среднем городе в Центральной Италии [22].

Авторы разработали полуструктурированное интервью, которое включает в себя несколько компонентов, связанных с успеваемостью учеников: представления о природе науки, представления о преподавании и изучении науки и использование лаборатории (не как отдельный момент аудиторной лекции, а как ключевой момент построения знаний

при интеграции с другими компонентами, такими как обсуждение и групповая работа) в практике преподавания. Исследование показало, что оба подхода к обучению могут быть эффективными в продвижении изучения теоретических принципов и законов, подход GCA более успешен в продвижении концептуального понимания физических понятий обучающимися [22].

С.Б. Ли и коллеги описывают попытку изменить позицию при формировании знаний, используя последние разработки в области исследований «изменения в системе научных представлений» на теоретическом уровне. Во-первых, признано, что вместо того, чтобы исправлять изолированные заблуждения обучающихся, следует создавать условия для постепенного изменения наивных теорий, которые являются предметно-ориентированными, усвоенными на бытовом уровне. Во-вторых, наивные идеи не следует подавлять или осуждать как неправильные, а скорее использовать их как основу для построения глубокого понимания научных идей. В-третьих, помимо когнитивных факторов, в процессе «изменений в системе научных представлений» должны учитываться ситуационные факторы; социально-культурные усилия, такие как принятие коллективной когнитивной ответственности в построении знаний, могут оказаться более эффективными, чем просто создание когнитивных конфликтов. В-четвертых, концептуальные изменения включают метапонятийное осознание, которое может быть достигнуто с помощью дискурса в ходе изучения научных теорий. Наконец, подход к построению знаний непосредственно вовлекает учеников в эпистемологическое построение знаний, которое потенциально может изменить их эпистемологические убеждения, способствующие концептуальным изменениям [16].

Авторы отмечают, что многие исследования показали, что стратегия когнитивного конфликта, которая является общим подходом для содействия «изменениям в системе научных представлений», является недостаточной для того, чтобы вызвать изменения, потому что даже когда обучающиеся могли использовать научную концепцию в формаль-

ных ситуациях обучения, они продолжали использовать свои ненаучные концепции, когда сталкивались с теми или иными явлениями в повседневной жизни [16].

Вместе с тем в настоящее время разрабатываются цифровые платформы, которые могут помочь действующим и будущим учителям анализировать ошибки в понимании детей. П. Макгуайр исследовал возможность использования онлайн-анализа ошибок обучающихся для обучения будущих учителей математики начальной и основной школы посредством бесплатной веб-платформы «ASSISTment», финансируемой Национальным научным фондом (США). Автор отмечает, что способность работы с исходными представлениями с помощью эффективных с точки зрения развития методик обучения лежит в основе концепции знания педагогического содержания (pedagogical content knowledge, PCK, Shulman's (1986)). Ли Шульман описал учителей, которым требуется знание стратегий, которые, скорее всего, реорганизуют понимание обучающихся. В исследовании П. Макгуайр будущим учителям предлагалось работать с ошибками, опираясь на три принципа (TEFA Framework): а) обучение, движимое вопросами (необходимо выявить типовую ошибку обучающегося), б) возможности для формирующего оценивания («думай как ученик»), в) диалогический дискурс (необходимо описать стратегии работы с типовой ошибкой ученика) [18].

Таким образом, проведенный анализ показывает, что математические и естественно-научные ошибки представляют собой объект как дидактико-методического, так и психолого-педагогического анализа. Как правило, предметные ошибки школьников анализируются с дидактико-методической точки зрения, а основные усилия учителя по их преодолению сосредоточены в поиске более доступной и понятной для обучающихся нормативной (общей для всех) методики освоения сложной темы. Несомненно, поиск дидактически продуманного предметного материала, форм и методов его освоения, полно раскрывающих изучаемую тему, имеет важное значение в профилактике и преодолении учебных труд-

ностей, в работе над возможными ошибками. Но психологическая природа учебных трудностей — субъективные причины трудностей, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, психологические механизмы усвоения знаний и т.п. — при таком подходе остается неисследованной. Иначе говоря, при таком подходе познавательные возможности ученика не становятся предметом анализа учителя, не принимаются в расчет при планировании и конструировании им урока. В центре внимания учителя находится учебная тема — она является отправной и конечной точкой проектно-конструкторской разработки.

Очень точное обозначение дидактико-методического подхода в работе с предметными ошибками дает известный детский психолог, специалист в области психологии учебной деятельности младших школьников Г.А. Цукерман — «взрослоцентризм». Она пишет: «В учительском сознании почти отсутствует представление о том, что ребенок всегда имеет собственную ненормативную точку зрения по любому обсуждаемому на уроке вопросу. В детской ошибке обычно усматривают недо-ученность, недо-мыслие, а не возрастное своеобразие мысли, не особое, закономерное для возраста виденье предмета. За таким учительским представлением в скрытом (от самого учителя) виде лежит идея “чистой доски”» [12, с. 19]. Исследователь отмечает, что «взрослоцентризм» порождает «мнимое сотрудничество» на уроке, когда, «употребляя общую терминологию псевдопонятийно, ученик и учитель зачастую работают с разными предметами» [12]. Близкие по смыслу оценки такого подхода в организации учебного процесса высказывают представители Школы диалога культур [1; 4].

В предметно-методической подготовке будущего учителя обучающийся представлен как объект педагогических воздействий. Возрастные возможности и индивидуальные особенности усвоения знаний, организация учебной деятельности младших школьников по усвоению научных предметных понятий и формированию понятийного мышления в такой парадигме не представлены. При такой подготовке не обсуждаются вопросы о том,

какие учебные действия и операции мышления стоят за освоением конкретных тем и разделов, какие трудности и ошибки могут возникнуть при их усвоении, какие исходные представления стоят за этими трудностями и ошибками.

Особенности усвоения научных понятий детьми в совместных формах учебной деятельности

В подходах и исследованиях по поиску новой методики обучения, ориентированной на организацию активной учебной деятельности школьников, особое место занимают исследования влияния характера сотрудничества учителя с обучающимися и обучающихся друг с другом — совместных (совместно-распределенных) форм учебной деятельности — на развитие научных понятий [6; 8; 9; 11; 13]. Есть несколько оснований отнесения данного направления психологических исследований к проблеме развития исходных представлений до научных понятий.

Во-первых, предметным содержанием учебной деятельности выступают научные понятия, характеризующиеся предметностью, системностью и обобщенностью (Л.С. Выготский). Освоение научных понятий в форме учебной деятельности создает предпосылки для изменения спонтанных представлений, их развития до понятийного уровня. Л.С. Выготский пишет: «система и связанная с ней осознанность привносятся в сферу детских понятий не извне, вытесняя свойственный ребенку способ образования и употребления понятий, но они сами предполагают уже наличие достаточно богатых и зрелых детских понятий, без которых ребенок не имеет того, что должно стать предметом его осознаний и систематизации и что возникающая в сфере научных понятий первичная система структурно переносит и на область житейских понятий, перестраивая их, изменяя их внутреннюю природу как бы сверху» [2, с. 222]. По Л.С. Выготскому, житейские понятия ребенка опосредуют отношение между новым научным понятием и объектом, к которому они относятся: «житейское понятие, становясь между научным понятием и его объектом, приобретает целый

ряд новых отношений с другими понятиями и само изменяется в своем отношении к объекту» [2, с. 269].

Во-вторых, концепция совместной учебной деятельности реализует ключевое положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития как сотрудничества педагога и учащихся, учащихся друг с другом в процессе освоения научных понятий. Связь научных и житейских понятий представляет собой связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития. «Совершенно несомненный, бесспорный факт, — пишет Л.С. Выготский, — заключается в том, что осознанность и произвольность понятий всецело лежат в зоне его ближайшего развития, т.е. обнаруживаются и становятся действенными в сотрудничестве с мыслью взрослого. Это объясняет как то, что развитие научных понятий предполагает известный уровень спонтанных, при котором в зоне ближайшего развития появляется осознанность и произвольность, так и то, что научные понятия преобразуют и поднимают на высшую ступень спонтанные, формируя их зону ближайшего развития: ведь то, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве, он завтра будет в состоянии выполнять самостоятельно» [2, с. 264].

В-третьих, совместные формы учебной деятельности ориентированы на организацию взаимодействия и обмена учебными действиями учащихся друг с другом. В таком взаимодействии актуализируются процессы рефлексии и коммуникации: предметом осознания и рефлексии становятся способы действия другого, их соотношение с собственными действиями, согласование общего способа действия. Совместно-распределенная учебная деятельность требует от ученика умения выразить и защитить свою точку зрения на объект действия и на свои действия с объектом, отнестись к позиции и аргументам партнера по действию, предполагает умение договариваться. Наибольшую известность получили три направления исследований совместных форм учебной деятельности: исследования А.-Н. Перре-Клермон роли социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей, исследования Г.А. Цукерман функции и видов

общения в развивающем обучении и исследования В.В. Рубцовым совместно-распределенных форм учебной деятельности.

Исходную идею исследований А.-Н. Перре-Клермон составила гипотеза об определяющем влиянии на процессы когнитивного развития школьника структуры его взаимодействия с учителем и со сверстниками [6]. При этом совместным учебным действиям обучающихся исследователь придает приоритетное значение. Взаимодействие школьников в решении учебных задач составляет основу разрабатываемого автором метода обучения. Роль учителя при таком методе обучения изменяется: он не передает знания учащимся в готовом виде, а ставит учебную задачу и организует совместную деятельность и общение по ее решению.

Исходную основу когнитивного развития А.-Н. Перре-Клермон видит в столкновении школьника с разными подходами к решению учебной задачи. В ходе учебного взаимодействия у школьника появляется возможность сравнить свою точку зрения с другими мнениями и решениями. При столкновении различных способов решения задачи возникает *социокогнитивный конфликт*, «необходимость разрешения которого и совместный поиск единого решения позволяют скоординировать разные точки зрения и приводят к развитию интеллекта» [6, с. 89].

Педагогическое значение проводимых экспериментальных исследований о роли социальных взаимодействий в интеллектуальном развитии детей, по мнению А.-Н. Перре-Клермон, состоит в том, что правильно организованные формы совместной деятельности позволяют создать социальное и индивидуальное пространство развития мышления и взаимопонимания, выступают эффективным средством преодоления трудностей в обучении школьников с разным темпом и уровнем развития, в решении проблемы неуспеваемости. В контексте нашего исследования важное значение имеет конструкт «социокогнитивный конфликт» как столкновение различных подходов к решаемой задаче, требующее согласования индивидуальных позиций, построенных на субъектном опыте обучающихся. Вместе с

тем специальных исследований развития научных понятий на основе имеющихся спонтанных, субъективных представлений в данном направлении психологии не проводилось.

В отечественной психолого-педагогической науке предпосылки для обоснования методики развития научных понятий на основе имеющихся житейских представлений содержатся в исследованиях совместно-распределенной учебной деятельности, проводимых в русле разработки системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Г.А. Цукерман рассматривает сотрудничество учителя с младшими школьниками и младших школьников друг с другом в совместной учебной деятельности как важнейшее условие становления новообразования возраста — умения учиться, учебной самостоятельности детей [11]. Основными составляющими умения учиться автор определяет *рефлексивные действия*, необходимые для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и *продуктивные действия* как действия по присвоению недостающих знаний.

В качестве необходимых условий развития учебной самостоятельности автор определяет понятийное (теоретическое) содержание обучения и превращение понятия в средство взаимодействия ученика и учителя. Умение учиться приобретает ребенком в результате интериоризации формы учебного сотрудничества, способа установления учебного взаимодействия со взрослым. Но определяющее место в развитии умения учиться автор отводит учебному сотрудничеству со сверстниками. Именно взаимодействие со сверстниками способствует развитию теоретического мышления и ее важнейшего компонента — рефлексии. И происходит это, прежде всего, потому, что сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между ними не отдельных операций, входящих в состав действия, а *разных точек зрения* на изучаемое явление, каждая из которых, претендуя на целостность, не является достаточной для решения задачи, но нуждается в согласовании с позицией других участников дискуссии.

В контексте наших исследований по обоснованию методики развития научных понятий на основе житейских интересов представляются предлагаемые автором задания учебного взаимодействия: 1) задания на ориентацию на задачу и на действия учителя; 2) задания, различающие понятийную и житейскую логику (понятийная логика не станет собственной точкой зрения, пока она не будет в явном виде противопоставлена плохо осознаваемой житейской точке зрения); 3) задания, выявляющие предметную логику собеседника, демонстрирующие, что нет «неверных» ответов, а есть верные ответы на незадаанные вопросы; 4) задания, приучающие видеть в так называемых ошибках не лень или незнание, а ненормативную логику рассуждения [11, с. 31]. Наш взгляд, задания подобного типа актуализируют исходные представления обучающихся при формировании научных понятий, предполагают их осознание и обсуждение. Однако работа с исходными представлениями детей как цель учебного взаимодействия в данном исследовании не проводится.

Психологические условия, формы и способы взаимодействия в совместной учебной деятельности исследовались В.В. Рубцовым и его учениками [8; 9]. Отправным пунктом данного направления исследований развивающего обучения выступило положение отечественной психологии о том, что совместная деятельность представляет собой важнейший социокультурный механизм развития и выступает как исходная форма обучения человека [3]. Но сами по себе, по утверждению исследователей, совместные формы учебной деятельности не обеспечивают развивающий эффект обучения и не на всяком содержании можно строить развивающие учебные общности. Только в рамках усвоения теоретических понятий в форме учебной деятельности возможно строить и исследовать формы совместности в обучении и выявлять их развивающий эффект.

Решение поставленной проблемы развития детей в совместной деятельности закономерно привело авторов к разработке нового метода, главной особенностью которого было включение совместных действий в предмет-

ные ситуации — в ситуации освоения предметных понятий. При таком включении процесс построения понятия осуществляется за счет совместного моделирования деятельности, когда искомым содержательное свойство опосредствуется строящимся действием, а само действие становится осмысленным и рефлексивным [9]. Было установлено, что совместность составляет неотъемлемую часть опосредствования объекта действием и включена в процессы трансформации ранее сложившихся у ребенка схем работы с объектом.

Отметим деятельностную терминологию, используемую В.В. Рубцовым при исследовании совместной учебной деятельности и ее развивающего эффекта. В данном направлении специально изучалась связь между формой совместной деятельности и способом решения задачи. Было показано, что решению учебной задачи, направленной на освоение общего способа решения класса задач, соответствует специфически учебная форма кооперации. Она характеризуется тем, что участники коллективного действия решают проблему организации своей совместной деятельности в тесной связи с решением учебной задачи, благодаря чему способ решения учебной задачи воспроизводится в составе действий самих участников совместной работы. Таким образом, ориентация партнеров при решении учебной задачи на способ действия, а не на результат — основная характеристика специфически учебной формы кооперации [9, с. 23—24].

Как было показано в исследованиях, психологической основой развивающего обучения является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности. Установлено, что в совместной учебной деятельности должна быть построена форма кооперации, которая обеспечивает раскрытие детьми связи между различными действиями с познаваемым объектом. В учебном взаимодействии каждое действие ребенка, оставаясь целостным, оказывается двунаправленным — на предмет усвоения и на других участников.

В совместной учебной деятельности складывается *учебная общность* учащихся, внутри которой предметом анализа становятся результаты рефлексивных действий сверстника, понимание им ситуации и своих действий в ней, обсуждение и согласование с другим совместных действий [9]. Вне всякого сомнения, в рамках учебного взаимодействия и учебного сообщества учащиеся актуализируют свой личный опыт и свои исходные представления об объекте познания. Исследование роли и характера влияния исходных представлений на развитие научных понятий и обратное влияние научных понятий на изменение донаучных понятий обучающихся может составить, на наш взгляд, перспективу дальнейшего развития концепции совместно-распределенной учебной деятельности.

Уникальной дидактической системой, объявляющей работу с исходными, эмпирическими представлениями детей как одну из задач начального школьного обучения и как неотъемлемый элемент учебной деятельности, выступает Школа диалога культур [1; 4]. Разработчики Школы диалога культур отмечают, что достижение основной цели учебной деятельности — самоизменение ученика — предполагает рефлексивную работу по самоизменению. «Ребенок, — пишет И.Е. Берлянд, — должен осознать то, как он сейчас думает или думал раньше, строить это свое детское, пусть недостаточное представление как некоторый целостный голос — пусть даже для того, чтобы преодолеть его. Отмечается, что детское представление ребенка или исчезает, или, скорее всего, остается и продолжает существовать рядом с выстраиваемым на уроках понятием, но на уроке не работает, никак не сталкивается с ним — они существуют как бы в разных отсеках, не пересекаясь. Если же взять достаточно серьезно и ответственно тезис о том, что учебная деятельность — это деятельность по формированию нового субъекта, по самоизменению, то мы неизбежно придем к необходимости изменить сам подход к построению содержания учебной деятельности в первом классе. Мы будем вынуждены с этими детскими “неправильными”, нетеоретическими представлениями и

способами действия иметь дело всерьез. Мы должны будем не игнорировать эти дошкольные представления, не отмахиваться от них, а помочь ребенку артикулировать их, осознать их, довести до некоторой целостности, до самостоятельного голоса. И тогда обнаружится, что, во-первых, эти представления не монолитны, в них можно выделить разные, спорящие друг с другом подходы к тому же числу (пусть спорящие неявно для ребенка); во-вторых, что они не так уж легко снимаются в одном определенном «теоретическом» подходе к тому же числу или слову, а содержат некоторые возможности другого по основаниям подхода, которые могут быть логически доведены до равноправных собеседников, а не только поняты как этапы, как более или менее конкретные стадии развития одного понятия» [1].

Начальная школа в данной системе представлена двумя относительно самостоятельными центрами: 1—2 и 3—4 классами. 1—2 классы — подготовительные или «классы точек удивления». Здесь нет учебных предметов в их традиционном понимании. В этих классах завязываются «узелки понимания» будущих культурно-исторически рассматриваемых учебных предметов. Основными предметами в этих классах являются загадки слова, загадки числа, загадки явлений природы, загадки исторического события. Здесь разворачиваются первые подходы к современным проблемам различных областей знаний (математика, физика, поэтика, лингвистика и т.д.), более углубленное рассмотрение (и переопределение) которых происходит на последующих этапах обучения. С другой стороны, возникают исходные детские удивления и вопросы по поводу прежде очевидных фактов.

Педагогическая задача этих классов — не столько обучение ребенка неким знаниям, умениям, навыкам, сколько формирование у него установки на понимание, некоторой исходной вопросительности. Эта вопросительность фокусируется в некие точки, узелки или точки удивления. В 3—4 классах учащиеся осваивают основные смыслы античной культуры в их актуальности и насущности для культуры современ-

ной. Античность предстает как целостное образование в своих разных аспектах (античное искусство, мифология, математика, механика и т.п.). Каждое научное понятие в Школе диалога культур рассматривается как диалог различных исторически существовавших культур и способов понимания (античной, средневековой, нововременной, современной), т.е. как диалог логик. На уроке организуется особое общение между учащимися и учителем, в котором участники в споре «открывают» свой собственный взгляд на мир (диалог голосов) и создают свои собственные соответствующие позиции, образные модели [1].

В Школе диалога культур накоплен уникальный опыт работы с исходными представлениями детей, демонстрации различий донаучного и научного способов познания и необходимости обсуждения этих различий, диалога как главного метода учебной деятельности. Все эти наработки могут быть реализованы при разработке методики развития исходных представлений до научных понятий в младшем школьном возрасте.

Методика развития исходных представлений обучающихся до научных понятий

Проведенный психолого-педагогический анализ существующих подходов к разработке методики развития исходных представлений, представленных в зарубежных и отечественных исследованиях, позволяет предложить основные блоки такой методики.

Блок 1. Представления учителя

Принципиально важным при разработке методики является блок, связанный с анализом и развитием профессионального мировоззрения учителя. Никакая, в том числе самая технологически совершенная, методика не будет эффективна, если учитель не понимает и не признает ценности представлений ребенка как результата его собственной мыслительной деятельности и ориентирован исключительно на оценку таких представлений с точки зрения их соответствия нормативному знанию. Игнорирование исходных пред-

ставлений обучающихся, незнание учителем их взаимосвязи с ошибками, допускаемыми обучающимися, рассмотрение их исключительно с точки зрения дефицитов детского мышления гарантированно приводит к недооценке интеллектуального потенциала обучающихся. Более того, негативное отношение к исходным представлениям детей или их игнорирование вместо развивающей работы с ними является, на наш взгляд, причиной двух основных недостатков традиционной модели образования: трудностей в обучении, испытываемых значительной частью обучающихся, и формального освоения (а точнее запоминания) учебной информации, не затрагивающей основного ядра донаучных представлений. Последнее широко проявляется при выполнении заданий типа PISA, имеющих существенную долю неопределенности и неотнесенности к известному классу учебных задач [10].

Напротив, учитель, понимающий ценность исходных (в том числе неправильных с научной точки зрения) представлений обучающихся и потенциал их развития в направлении научных понятий, может стать, на наш взгляд, *Учителем развивающего обучения в широком смысле слова (в отличие от использования в настоящее время этого термина исключительно применительно к учителям, работающим в системе Эльконина-Давыдова)*. Такой Учитель способен обнаружить особенности предметного мышления ребенка и сделать исходные представления обучающихся предметом специально организованной и индивидуализированной работы по их развитию.

Блок 2. Квазиисследование

Второй блок разрабатываемой методики предполагает организацию квазиисследовательской деятельности обучающихся, направленной на выявление ограничений исходных представлений в рамках специально организованных лабораторных и экспериментальных ситуаций со структурированной поддержкой и организацией этой деятельности со стороны учителя.

Существенной трудностью при этом является то, что противоречие между прогнозированием поведения изучаемого объекта на ос-

нове исходных представлений обучающихся (не подтверждаемое в большинстве случаев в ходе проверки таких гипотез) и наблюдением реального поведения изучаемого объекта не всегда оказывается достаточным для развития исходных представлений ребенка.

Противоречие, очевидное для взрослого, отнюдь не всегда воспринимается в качестве противоречия самим ребенком. Несоответствие между гипотезой и получаемыми экспериментальными данными во многих случаях не воспринимается детьми как противоречие. Они продолжают видеть в поведении изучаемого объекта преимущественно то, что соответствует их исходным представлениям или может быть ассимилировано в них без изменения наиболее существенных характеристик таких представлений. Радикальное изменение исходного и неполного представления, требующее изменения его ключевых характеристик и другого типа обобщения, оказывается возможным не столько в организации непосредственного взаимодействия с изучаемым объектом, сколько в необходимости встраивания индивидуального исследовательского действия в рамки взаимодействия с партнером, т.е. в рамках совместных учебных действий. «Столкновение» не с изучаемым объектом, а с позицией другого обучающегося (партнера по взаимодействию) или необходимость координации своего индивидуального действия в рамках совместно-распределенной деятельности с ним предполагает необходимость аргументации своего способа действия и своего представления об объекте, лежащего в основании такого действия. Такая учебная коммуникация, встроившаяся в совместное учебное действие, становится эффективным средством развития как индивидуальных действий, так исходных представлений, лежащих в их основании.

Блок 3. Полилог

Третьим блоком разрабатываемой методики является организация учебной дискуссии в классе (полилога), в которой участвуют все обучающиеся. Целью такой дискуссии является экстериоризация исходных представлений обучающихся об изучаемом объекте. Задачей

учителя в рамках этого этапа работы является организация сопоставления различных исходных представлений и помощь в выявлении различий между ними. Фасилитация такого полилога направлена на необходимость для участвующих в нем обучающихся в аргументации своей точки зрения и формулировании логически корректных рассуждений. Так как большинство исходных представлений обучающихся являются результатом обобщения их предыдущего чувственного и контекстуализированного опыта, такие представления «схватывают» лишь определенный аспект или сторону обсуждаемого объекта или явления. Они являются неполными обобщениями в большинстве случаев не самых существенных, но наиболее видимых и наглядных сторон объектов. Сопоставление таких неполных обобщений с аналогичными представлениями других обучающихся создает условия для их осознания и рефлексии участниками полилога, понимания границ их применимости и, в конечном счете, возможности их изменения и трансформации в более полные представления, являющиеся результатом проведенной дискуссии. Такие совместно построенные участниками полилога представления могут быть далее интериоризированы участниками обсуждения, обеспечив шаг в их концептуальном развитии.

Многочисленные исследования показывают важность и эффективность использования специально организованных дискуссий в процессе изучения различного учебного материала [6; 7; 17; 19; 21] и их положительное влияние на формирование как предметных результатов обучения, так и на когнитивное и метакогнитивное развитие обучающихся.

Важно отметить, что описанный блок методики может предшествовать организации блока квазиисследовательской деятельности (блок 2) с целью, например, выработки общих представлений группы на основе отдельных исходных представлений обучающихся и дальнейшей проверки этого общего представления в форме гипотезы, тестируемой в ходе организованного эксперимента. Вместе с тем этот этап может быть, напротив, следствием организованного ранее эксперимента

с целью анализа не только исходных представлений, но их соответствия или несоответствия полученным в ходе эксперимента результатам.

Кроме того, учебная дискуссия в форме диалога двух участников (а не всего класса) может быть встроена непосредственно в этап квазиисследовательской деятельности, осуществляемой в коллективно-распределенной форме, что описано выше в блоке 2.

Блок 4. Развивающее оценивание

Четвертый блок разрабатываемой нами методики развития исходных представлений обучающихся связан с важнейшей функцией оценивая их образовательных результатов. В традиционной практике массовой общеобразовательной школы эта одна из важнейших профессиональных функций учителя сводится обычно к определению правильности выполнения самостоятельных или контрольных работ и выставлению соответствующей отметки.

В основе такого способа реализации действия оценивания лежит выявление учителем ошибок, допущенных обучающимся, и их интерпретация как более или менее важных отклонений от нормативного знания или правильного способа решения задачи. Суммируя количество ошибок и оценивая их вес, учитель может поставить итоговую отметку, символизирующую, по сути, меру отклонения допущенного обучающимся от эталонного знания или нормативного способа действия. Такая отметка как мера отклонения от эталона является проявлением более общего подхода к учебной деятельности и мышлению обучающегося с точки зрения выявления их дефицитов по отношению к экспертному, нормативному знанию. Недостатком этого взгляда на сущность действия оценивания является не только то, что такой способ обратной связи от учителя к ученику является скорее демотивирующим для многих обучающихся, но и то, что фактически он обесценивает во многих случаях результаты собственной, пусть и «неправильной», мысли ребенка. Направленность традиционной отметки на контроль (в том числе внешний) результатов обучения, а не на развитие учебной деятельности и помощь обучающемуся в

преодолении трудностей в обучении и того или иного непонимания, в значительной степени девальвирует ее ценность как механизма эффективной обратной связи.

Индикатором того, что направленностью такого способа оценивания является преимущественно контроль, а не выявление трудностей и оказание индивидуализированной помощи в их преодолении, является также преобладание процессуального подхода к проверяемым знаниям. Процесс решения задачи или примера при этом рассматривается как последовательность осуществления тех или иных формальных действий и операций с учебным содержанием, представленным в знаковой форме, и редко направлен на оценку освоения обучающимся концептуального содержания, предполагающего понимания специфического отношения между действиями в знаковой системе и тем реальным содержанием объектов, процессов или феноменов, которые стоят за этими знаковыми преобразованиями.

Проверка правильности выполнения знаковых преобразований выглядит намного проще для учителя, не заинтересованного в развитии обучающегося, на материале того или иного учебного предмета, чем попытка понять, какое именно представление обучающегося, отличное от научного знания, скрывается за той или иной допущенной им ошибкой. Вместе с тем учитель, ориентированный на анализ ошибок с точки зрения стоящих за ними представлений, рассматривает ошибку, по сути, как «окно возможностей» заглянуть в мир предметного мышления ребенка, понять его своеобразие и проложить курс от него к научному знанию. Такой способ оценивания, который можно назвать развивающим, по нашему мнению, является необходимым блоком методики развития исходных представлений обучающихся.

Блок 5. Формирование универсальных учебных действий как условие развития исходных представлений

Важнейшим блоком методики развития исходных представлений обучающихся является формирование универсальных учебных действий (УУД).

Несмотря на то, что действующие федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС) постулируют в качестве основных образовательных целей формирование трех типов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), на практике система образования концентрирует свои усилия на формировании именно предметных образовательных результатов. Вся существующая система оценивания качества образования как на уровне отдельного ученика, так и на уровне оценки качества образования школы или региона построена на тотальном доминировании именно предметных измерителей образовательных результатов. Эта тенденция в дополнение к отсутствию серьезной психолого-педагогической переподготовки учителей, которая должна была бы предшествовать введению нового ФГОС в 2010 г., привела к своеобразному феномену массового «приговаривания» про формирование универсальных учебных действий школьников при практически единодушном понимании того, что формирование УУД является или задачей предельно второстепенной по отношению к формированию предметных знаний, или по меньшей мере параллельной профессиональной задачей (нужно формировать предметные знания, можно параллельно и отдельно формировать УУД).

Проблема, однако, заключается в том, что большинство современных диагностических заданий в мониторинговых исследованиях качества образования типа PISA являются не столько тестами на проверку запоминания учебной информации, сколько заданиями на формирование способа действия в условиях неопределенности того, какой именно способ проверяется, а также необходимости не воспроизведения знания, а его применения в конкретном контексте реальных ситуаций жизнедеятельности.

Решение таких заданий обнаруживает один из главных дефицитов актуального уровня общего образования — нацеленность на воспроизведение дефиниций и шаблонных способов действия, вытекающих из распространенности именно процедурного подхода к освоению знаний как правильного набора

действий с элементами той или иной знаково-символической системы.

Напротив, в подходе, связанном с развитием именно концептуальных знаний, начиная с исходных представлений обучающихся, с которыми они приходят в школу, и на протяжении всего периода обучения именно эти представления и их развитие оказываются основным предметом внимания учителя. Понимание таких представлений как специфических единиц актуального уровня предметного мышления обучающихся определяет в этом случае и отношение к ошибке, и необходимость видеть в ней возможность развития, и необходимость организации рефлексии самими обучающимися концептуальных оснований их действий и предлагаемых решений. Широкое использование учебной дискуссии обеспечивает экстериоризацию таких представлений и возможность их трансформации в результате организованного сопоставления с другими точками зрения и преодоления узости эгоцентризма. Необходимость координации собственного индивидуального действия внутри коллективно-распределенной деятельности заставляет обучающегося не только манипулятивно изменять исходный способ действия методом проб и ошибок, но осознавать его и аргументировать партнеру по совместному действию.

Литература

1. Берлянд И.Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и школе диалога культур // Дискурс. 1997. № 3—4. С. 117—142.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Пеленг, 1996. 544 с.
4. Курганов С.Ю. Капризная индивидуальность понятия // Народное образование. 2001. № 9. С. 71—78.
5. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6—27. DOI:10.17759/pse.2020250402
6. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействия в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. 248 с.

Все это показывает, что при модели обучения, направленной на приоритет концептуальных знаний и развитие исходных представлений обучающихся, роль и место универсальных учебных действий оказываются принципиально другими, чем в условно «традиционном подходе», связанном с приоритетом процедурных знаний и запоминания учебной информации.

Выдвижение и проверка исходной гипотезы, соотнесение прогноза и реальных данных, осознание оснований своего способа действия, умение работать в команде и аргументировать свою точку зрения в рамках диалога — все эти и многочисленные другие универсальные учебные действия, метакогнитивные навыки (включая компетенции 21 века) при описываемом нами подходе оказываются не второстепенным или необязательным продуктом системы образования, а необходимым условием концептуального развития школьника и его движения от исходных представлений в направлении полноценных научных понятий. Универсальные учебные действия являются при этом, с одной стороны, необходимым условием концептуального развития обучающегося, без которого формирование полноценных знаний, применимых в реальных контекстах, оказывается невозможным, а с другой стороны, они являются результатом организации учебной деятельности, направленной на концептуальное развитие обучающихся.

7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1932. 412 с.
8. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход [Электронный ресурс]. М.: МГППУ, 2008. 416 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234> (дата обращения: 08.12.2021).
9. Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография [Электронный ресурс] / Под редакцией В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с. URL: https://psyjournals.ru/clcd_2021/index.shtml (дата обращения: 08.12.2021).
10. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А.Ю. Пентин [и др.] // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79—109. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109

11. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27—42. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n2/Tsukerman.shtml> (дата обращения: 08.12.2021).
12. Цукерман Г.А. Педагогические иллюзии, искажающие учебную деятельность // Состояние и перспективы развивающего обучения: Материалы конференции (Абакан, 1988). Красноярск: Издательство Красноярского университета, 1990. С. 17—22.
13. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405
14. Carey S. Conceptual Change in Childhood. Cambridge, MA: Bradford Books, 1985. 226 p.
15. Designing learning environments to promote conceptual change in science / S. Vosniadou [et al.] // Learning and Instruction. 2001. Vol. 11. № 4—5. P. 381—419. DOI:10.1016/S0959-4752(00)00038-4
16. Lee C.B., Tan S.C., Chai C.S. Knowledge building and reframed conceptual change: A cross fertilization [Электронный ресурс] // 2007 Knowledge Building Summer Institute (Toronto, Canada, 7—10 August 2007): Conference Papers. Toronto, 2007. 17 p. URL: <http://hdl.handle.net/10497/9661> (дата обращения: 08.12.2021).
17. Lipman M. Philosophy in the Classroom. Philadelphia: Temple University Press, 1980. 248 p.
18. McGuire P. Using online error analysis items to support preservice teachers' pedagogical content knowledge in mathematics [Электронный ресурс] // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 2013. Vol. 13. № 3. P. 207—218. URL: <https://www.learntechlib.org/p/40389/> (дата обращения: 08.12.2021).
19. Next Generation Research in Dialogic Learning / L.B. Resnick [et al.] // Wiley Handbook of Teaching and Learning / Eds. G.E. Hall, L.F. Quinn, D.M. Gollnick. Medford, MA: John Wiley & Sons, 2018. P. 323—338.
20. Pine K., Messer D., St. John K. Children's Misconceptions in Primary Science: A Survey of teachers' views // Research in Science & Technological Education. 2001. Vol. 19. № 1. P. 79—96. DOI:10.1080/02635140120046240
21. Schwarz B.B., Groot R. Argumentation in a changing world // International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. 2007. Vol. 2. № 2—3. P. 297—313. DOI:10.1007/S11412-007-9020-6
22. The Influence of Teaching Approach on Students' Conceptual Learning in Physics / L. Bigozzi [et al.] // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. 14 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02474
23. The Monitoring of School Mathematics: Background Papers. Volume 2: Implications from Psychology; Outcomes of Instruction [Электронный ресурс] / Ed. T.A. Romberg, D.M. Stewart. Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison. Madison, 1987. 292 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289709.pdf> (дата обращения: 08.12.2021).
24. Vosniadou S. Capturing and modeling the process of conceptual change // Learning and Instruction. 1994. Vol. 4. № 1. P. 45—69. DOI:10.1016/0959-4752(94)90018-3
25. Vosniadou S. Reframing the Classical Approach to Conceptual Change: Preconceptions, Misconceptions and Synthetic Models // Second International Handbook of Science Education / Eds. B. Fraser, K. Tobin, C. McRobbie. London; New York: Springer, 2012. Vol. 24. P. 119—130. DOI:10.1007/978-1-4020-9041-7_10
26. Vosniadou S. The Development of Students' Understanding of Science // Frontiers in Education. 2019. Vol. 4. № 1. 6 p. DOI:10.3389/educ.2019.00032
27. Vosniadou S. The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change // International Handbook of Research on Conceptual Change / Eds. S. Vosniadou, X. Vamvakoussi, I. Skopeliti. New York: Routledge, 2008. P. 3—34. DOI:10.4324/9780203874813-7
28. Vosniadou S., Brewer W.F. Technical Report No. 467: The Concept Of The Earth's Shape: A Study Of Conceptual Change in Childhood [Электронный ресурс] // Center for the Study of Reading Technical Report. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1989. 72 p. URL: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17996/ctrstreadtechrepv01989i00467_opt.pdf (дата обращения: 08.12.2021).
29. Vosniadou S., Stathopoulou C. Conceptual Change in Physics and Physics-Related Epistemological Beliefs: A Relationship under Scrutiny [Электронный ресурс] // Reframing the conceptual change approach in learning and instruction / Eds. S. Vosniadou, A. Baltas, X. Vamvakoussi. Amsterdam: Elsevier, 2007. P. 145—163. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-04764-012> (дата обращения: 08.12.2021).

References

1. Berlyand I.E. Uchebnaya deyatel'nost' v shkole razvivayushchego obucheniya i shkole dialoga kul'tur [Educational activity at the school of developmental education and the school of dialogue of cultures]. *Diskurs = Discourse*, 1997, no. 3—4, pp. 117—142. (In Russ.).

2. Vygotskij L.S. Sbornik sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchej psihologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developing learning]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).

4. Kurganov S.YU. Kapriznaya individual'nost' ponyatiya [Capricious individuality of the concept]. *Narodnoe obrazovanie = Public education*, 2001, no. 9, pp. 71—78. (In Russ.).
5. Margolis A.A. Zona blizhayshego razvitiya (ZBR) i organizatsiya uchebnoj deyatel'nosti uchashchihsya [The zone of proximal development (ZBR) and the organization of educational activities of students]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6—27. DOI:10.17759/pse.2020250402 (In Russ.).
6. Perre-Klermon A.-N. Rol' social'nyh vzaimodeystviy v razvitiy intellekta detej [The role of social interactions in the development of children's intelligence]. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p. (In Russ.).
7. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1932. 412 p. (In Russ.).
8. Rubcov V.V. Social'no-geneticheskaya psihologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyj podhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2008. 416 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234> (Accessed 08.12.2021). (In Russ.).
9. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitiye detej: Kollektivnaya monografiya [Joint educational activity and development of children. Collective monograph] [Elektronnyi resurs]. Rubcov V.V., Ulanovskaya I.M. (eds.). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2021. 352 p. URL: https://psyjournals.ru/clcd_2021/index.shtml (Accessed 08.12.2021). (In Russ.).
10. Pentin A.Yu. et al. Sostoyaniye estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossijskoi shkole po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy TIMSS i PISA. *Voprosy obrazovaniya = Educational studies Moscow*, 2018, no. 1, pp. 79—109. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109 (In Russ.).
11. Cukerman G.A. Ot umeniya sotrudnichat' k umeniyu učit' sebya [From the ability to cooperate to the ability to teach yourself] [Elektronnyi resurs]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1996, no. 2, pp. 27—42. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n2/Tsukerman.shtml> (Accessed 08.12.2021). (In Russ.).
12. Cukerman G.A. Pedagogicheskie illyuzii, iskazhayushchie uchebnuyu deyatel'nost' [Pedagogical illusions distorting educational activity]. *Costoyaniye i perspektivy razvivayushchego obucheniya : Materialy konferentsii (Abakan, 1988)* [The current state and prospects of developing learning: Conference materials (Abakan, 1988)]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk University Publishing, 1990, pp. 17—22. (In Russ.).
13. Cukerman G.A. Sovmestnoe uchebnoe dejstvie: reshennye i nereshennye voprosy [Joint educational action: resolved and unresolved issues]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405 (In Russ.).
14. Carey S. Conceptual Change in Childhood. Cambridge, MA: Bradford Books, 1985. 226 p.
15. Vosniadou S. et al. Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 2001. Vol. 11, no. 4—5, pp. 381—419. DOI:10.1016/S0959-4752(00)00038-4
16. Lee C.B., Tan S.C., Chai C.S. Knowledge building and reframed conceptual change: A cross fertilization [Elektronnyi resurs]. *2007 Knowledge Building Summer Institute (Toronto, Canada, 7—10 August 2007: Conference Papers*. Toronto, 2007. 17 p. URL: <http://hdl.handle.net/10497/9661> (Accessed 08.12.2021).
17. Lipman M. Philosophy in the Classroom. Philadelphia: Temple University Press, 1980. 248 p.
18. McGuire P. Using online error analysis items to support preservice teachers' pedagogical content knowledge in mathematics [Elektronnyi resurs]. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2013. Vol. 13, no. 3, pp. 207—218. URL: <https://www.learntechlib.org/p/40389/> (Accessed 08.12.2021).
19. Resnick L.B. et al. Next Generation Research in Dialogic Learning. In Hall G.E., Quinn L.F., Gollnick D.M. (eds.). *Wiley Handbook of Teaching and Learning*. Medford, MA: John Wiley & Sons, 2018, pp. 323—338.
20. Pine K., Messer D., St. John K. Children's Misconceptions in Primary Science: A Survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 2001. Vol. 19, no. 1, pp. 79—96. DOI:10.1080/02635140120046240
21. Schwarz B.B., Groot R. Argumentation in a changing world. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2007. Vol. 2, no. 2—3, pp. 297—313. DOI:10.1007/S11412-007-9020-6
22. Bigozzi L. et al. The Influence of Teaching Approach on Students' Conceptual Learning in Physics. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9. 14 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02474
23. The Monitoring of School Mathematics: Background Papers. Volume 2: Implications from Psychology; Outcomes of Instruction [Elektronnyi resurs]. Romberg T.A., Stewart D.M. (eds.). Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, 1987. 292 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289709.pdf> (Accessed 08.12.2021).
24. Vosniadou S. Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 1994. Vol. 4, no. 1, pp. 45—69. DOI:10.1016/0959-4752(94)90018-3
25. Vosniadou S. Reframing the Classical Approach to Conceptual Change: Preconceptions, Misconceptions and Synthetic Models. In Fraser B., Tobin K., McRobbie C. (eds.). *Second International Handbook of Science*

Education. London; New York: Springer, 2012. Vol. 24, pp. 119—130. DOI:10.1007/978-1-4020-9041-7_10
26. Vosniadou S. The Development of Students' Understanding of Science. *Frontiers in Education*, 2019. Vol. 4, no. 1. 6 p. DOI:10.3389/feduc.2019.00032
27. Vosniadou S. The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. In Vosniadou S., Vamvakoussi X., Skopeliti I. (eds.). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, 2008, pp. 3—34. DOI:10.4324/9780203874813-7
28. Vosniadou S., Brewer W.F. Technical Report No. 467: The Concept Of The Earth's Shape: A Study Of Conceptual Change in Childhood

[Elektronnyi resurs]. Center for the Study of Reading Technical Report. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1989. 72 p. URL: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17996/ctrstreadtechrepv01989i00467_opt.pdf (Accessed 08.12.2021).

29. Vosniadou S., Stathopoulou C. Conceptual Change in Physics and Physics-Related Epistemological Beliefs: A Relationship under Scrutiny [Elektronnyi resurs]. In Vosniadou S., Baltas A., Vamvakoussi X. (eds.). *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction*. Amsterdam: Elsevier, 2007, pp. 145—163. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-04764-012> (Accessed 08.12.2021).

Информация об авторах

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

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

Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: maria.safronova@mgppu.ru

Information about the authors

Evgeny I. Isaev, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSPPU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

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

Maria A. Safronova, PhD in Psychology, Dean of the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: maria.safronova@mgppu.ru

Получена 01.10.2021

Received 01.10.2021

Принята в печать 08.10.2021

Accepted 08.10.2021

Измерение межкультурной компетентности педагога: разработка и апробация Теста ситуационных суждений ТСС-МКК

Хухлаев О.Е.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Павлова О.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Хакимов Э.Р.

Центра образовательных технологий, г. Котка, Финляндия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-815X>, e-mail: eduard.khakimov@yahoo.com

Хухлаева О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-7742>, e-mail: huhlaevaolga@mail.ru

Александрова Е.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6965>, e-mail: aleksandrovaea@mgppu.ru

Кривцова А.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3297-8500>, e-mail: edmond21@yandex.ru

Лейбман И.Я.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0851-5186>, e-mail: irina.leybman@gmail.com

Усубян Ш.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4427-6677>, e-mail: usubyansha@mgppu.ru

Представлено описание создания и апробации Теста ситуационных суждений ТСС-МКК, предназначенного для измерения межкультурной компетентности педагога в форме поведенческих предпочтений в профессиональной области взаимодействия с учащимися и их родителями. Примененный подход позволяет более эффективно, чем опросные методы, диагностировать поведенческие аспекты межкультурной компетентности в определенной

профессиональной сфере. ТСС-МКК состоит из 18 ситуаций-кейсов из педагогической практики и четырех возможных вариантов поведения педагога, из которых тестируемый должен выбрать один правильный ответ. Сами ситуации выделены на основе качественного исследования в формате глубинного интервью, посвященного трудным, критическим ситуациям, которые встречаются педагогу в работе с детьми и родителями из других культур (n=53). Оценка межкультурной компетентности вариантов ответов произведена на основе экспертного опроса 23 специалистов. В исследовании для валидации и проверки согласованности ТСС-МКК приняты участие 1367 учителей. В результате использования категориального метода главных компонент (CatPCA) обнаружена одношкальная структура ТСС-МКК, которая подтверждена конфирматорным факторным анализом. Взаимосвязи результатов ТСС-МКК и шкал, используемых для валидации, носят предсказуемый характер: межкультурная компетентность связана с показателями профессиональной успешности педагога, работающего с учениками других культур. Сделан вывод о том, что ТСС-МКК может быть эффективно использован для оценки предпосылок межкультурной успешности у российских педагогов.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, учитель, педагог, тест ситуационных суждений, межкультурная коммуникация, мигранты.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке внутреннего проекта МГППУ «Измерения межкультурной компетентности педагога».

Для цитаты: Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Хакимов Э.Р., Хухлаева О.В., Александрова Е.А., Кривцова А.С., Лейбман И.Я., Усубян Ш.А. Измерение межкультурной компетентности педагога: разработка и апробация Теста ситуационных суждений ТСС-МКК // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 46—57. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260603>

Measuring Intercultural Competence in Teachers: Development and Evaluation of Situational Judgment Test

Oleg E. Khukhlaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Olga S. Pavlova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Eduard R. Khakimov

Educational Technologies Center, Kotka, Finland
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-815X>, e-mail: eduard.khakimov@yahoo.com

Olga V. Khukhlaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-7742>, e-mail: huhlaevaolga@mail.ru

Elena A. Aleksandrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6965>, e-mail: aleksandrovaea@mgppu.ru

Anna S. Krivtsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3297-8500>, e-mail: edmond21@yandex.ru

Irina Ya. Leybman

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0851-5186>, e-mail: irina.leybman@gmail.com

Shushanik A. Usubyan

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4427-6677>, e-mail: usubyansha@mgppu.ru

The article describes the development and testing of the SJT-ICC situational judgment test designed to measure intercultural competence of a teacher in the form of behavioral preferences in the professional field of interaction with students and their parents. This approach makes it possible to assess behavioral aspects of intercultural competence in a particular professional area more effectively than survey methods. The SJT-ICC consists of 18 cases from pedagogical practice and four possible behavioral options for the teachers, from which the subject must choose the most appropriate one. These situations were prepared on the basis of qualitative research in the format of in-depth interviews centered around difficult, critical situations that a teacher encounters when working with children and parents from other cultures (n=53). The assessment of the intercultural competence of the answer options was made on the basis of an expert survey of 23 specialists. 1367 teachers took part in the research to validate and check the consistency of the SJT-ICC. The outcome of the categorical principal component analysis (CatPCA) was a one-scale structure of the SJT-ICC which was confirmed by the confirmatory factor analysis. The relationship between the results of the SJT-ICC and the scales used for validation is predictable: intercultural competence is associated with indicators of professional success of a teacher working with students of other cultures. It is concluded that the SJT-ICC can be effectively used to assess the prerequisites for intercultural success among Russian teachers.

Keywords: intercultural competence, teacher, situational judgment test, cross-cultural communication, immigrants.

Funding. The reported study was supported by the MSUPE project «Measuring intercultural competence in teachers».

For citation: Khukhlaev O.E., Pavlova O.S., Khakimov E.R., Khukhlaeva O.V., Aleksandrova E.A., Krivtsova A.S., Leybman I.Ya., Usubyan Sh.A. Measuring Intercultural Competence in Teachers: Development and Evaluation of Situational Judgment Test. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 46—57. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260603> (In Russ.).

Введение

Межкультурная компетентность традиционно понимается как способность личности

эффективно функционировать при общении с представителями различных культур и в разных культурных средах [27]. Несмотря на боль-

шое количество инструментов ее измерения, практически отсутствуют методы диагностики межкультурных способностей, выходящие за рамки их самооценки респондентами [18].

Иной подход основан на применении «Теста ситуационных суждений» — стандартизированного метода оценивания, в рамках которого респондентам предлагают ситуации, связанные с профессиональными проблемами, и дают выбор в формате нескольких возможных ответов [5]. Этот подход ориентирован на измерение поведенческих выборов [12], которые лежат в основе повседневного поведения. Он дает более реалистичную картину реального развития того или иного умения, чем опросный самооценочный инструментарий.

При измерении межкультурной компетентности в качестве ситуационных суждений используются критические инциденты [10; 14]. Необходимо заметить, что ситуационные суждения существенно отличаются в зависимости от той или иной профессиональной области. Соответственно, использование универсальных критических инцидентов не может позволить эффективно диагностировать поведенческие аспекты межкультурной компетентности в определенной профессиональной сфере.

В силу этого наше исследование было нацелено на создание Теста ситуационных суждений, позволяющего измерить межкультурную компетентность педагога (далее — ТСС-МКК) в форме поведенческих предпочтений в профессиональной области взаимодействия с учащимися и их родителями.

В качестве методологической основы для построения ТСС-МКК был выбран наиболее распространенный подход, используемый для развития и оценки межкультурной компетентности — «Модель развития межкультурной сензитивности» (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) [11].

Межкультурная сензитивность понимается как процесс придачи значения культурным различиям и различным ситуациям межкультурного общения. Это ключевой предиктор межкультурной эффективности и, следовательно, компетентности [15]. Модель состоит из шести этапов, разделенных на две части: Этноцентризм и Этнорелятивизм. Этноцен-

тризм — это восприятие своей культуры как центра (точки отсчета) для понимания и оценки окружающей реальности. Этнорелятивизм отражает способность индивида понимать свою собственную культуру в контексте, то есть в отношениях с другими культурами. Таким образом, межкультурная сензитивность понимается как процесс движения/развития восприятия культурных различий от Этноцентризма до Этнорелятивизма.

Данная модель широко используется для подготовки педагогов к работе в культурно-разнообразной среде [20], в т.ч. как основа для построения процесса рефлексии будущих педагогов над личным отношением к культурному разнообразию [21]. Показано, что различные стадии развития межкультурной сензитивности связаны с различными подходами к решению педагогических проблем [16].

Также мы использовали комплексную модель межкультурной компетентности [9], опирающуюся на анализ и обобщение существующих в зарубежной науке эмпирических моделей межкультурного взаимодействия. При создании ТСС-МКК мы основывались на необходимости охватить все потенциально проблемные для педагога ситуации межкультурного общения, которые требуют от учителя различных аспектов межкультурной компетентности.

Программа исследования

Исследование проходило в три этапа. На первом этапе проводилась подготовка стимульного материала, на втором — его экспертная оценка, на третьем — валидизация.

В начале первого этапа было проведено качественное исследование в формате глубинного интервью, посвященного трудным, критическим ситуациям, которые встречаются педагогу в работе с детьми и родителями из других культур, а также способам их разрешения. В нем приняли участие 53 учителя в возрасте от 22 до 70 лет, средний возраст составил 40,9 лет ($M=41$, $SD=13.1$), из них 83% женского пола и 17% мужского пола. Средний педагогический стаж респондентов составлял 17,1 лет ($M=18$, $SD=11.5$). В выборку вошли учителя всех уровней школьного образования: начальная, средняя и старшая школа, а

также сотрудники психологической службы. Место жительства: г. Москва и Московская область, Республика Коми, Воронежская и Смоленская области, а также другие регионы Российской Федерации. Все интервью были дословно расшифрованы.

На втором этапе была проведена экспертная оценка ситуаций и ответов на них. Всего было опрошено 23 эксперта, имеющих опыт в области межкультурной компетентности и школьного образования. Мы использовали «рациональный» подход к определению «правильных» результатов [26]: экспертов просили оценить выраженность межкультурной компетентности в каждом варианте ответов.

На третьем этапе было проведено массовое исследование для валидизации методики. Выборку составили 1367 педагогов от 21 до 74 лет, средний возраст — 44 года. Все они имели опыт работы с детьми-мигрантами. При этом возрастное распределение соответствует общероссийской тенденции: доля учителей среднего возраста (от 30 до 49 лет) в выборке — 51% (в России в целом — 48%) [7]. Большая часть респондентов — женщины (94%). Выборка была собрана в двух регионах — Свердловская и Челябинская области. 34% выборки — педагоги начальной школы, 64% — учителя средней школы, 2% — психологи и социальные педагоги. Большая часть респондентов (91%) отнесли себя к русским, 3% — к татарам, оставшиеся 6% отнесли себя к иным этническим группам или обозначили смешанную этническую принадлежность.

Для проверки внешней валидности были использованы следующие измерения.

Эмоциональное выгорание педагога от межкультурного взаимодействия. Мы использовали шкалу из шести вопросов, разработанную М. Татаром и Г. Горенчиком [25] и переведенную Н. Лариным [4], для оценки степени личного и профессионального благополучия педагога, которое зависит от того, как он справляется с трудностями, возникающими в поликультурном классе.

Самозффективность педагога в работе с мигрантами. Мы использовали шкалу, подготовленную для целей данного исследования О.Е. Хухлаевым путем перевода и

модификации методики диагностики общей самоэффективности GSES [23] из шести вопросов. Модификация происходила в логике, предложенной М. Татаром и др. [24], в направлении оценки веры учителя в то, что он успешно работает с учениками-мигрантами.

Идеологии межкультурных отношений измерялись с помощью опросника, предложенного L. Rosenthal, S.R. Levy [22] и доработанного для использования на русском языке [3]. Она позволяет измерить четыре межкультурных идеологии: 1) ассимиляционизм; 2) этнический дальтонизм; 3) мультикультурализм; 4) поликультурализм.

Результаты

На первом этапе был получен большой массив качественных данных, описывающих деятельность педагога в культурно-разнообразной среде. В процессе их анализа происходило выделение всех ситуаций трудной коммуникации с инокультурным учащимся, описанных учителями. Далее мы удаляли схожие и/или повторяющиеся ситуации, а также случаи однозначно некорректного поведения учителя. После составления первичного списка из 32 ситуаций была произведена разработка вариантов ответов: одного правильного и трех неправильных (дескрипторы), основанных на способах поведения учителя, описанных в интервью.

На втором этапе данные ситуации были представлены на анализ экспертам. В целом эксперты демонстрировали высокое согласие в выборе правильного ответа. В большей части ситуаций был найден один ответ, согласованно оцененный как межкультурно компетентный. Остальные ситуации были удалены. В финальный список вошли 25 ситуаций.

На третьем этапе осуществлялась проверка надежности и валидности ТСС-МКК.

На основании средней экспертной оценки по каждой ситуации был определен «правильный» ответ, которому был присвоен вес 4 балла. Остальные ответы на основании экспертной оценки ранжированы по степени их «правильности» в диапазоне от 1 до 3 баллов. При анализе ранговых переменных рекомендуется применять категориальный метод главных компонент (далее — CatPCA) [19]. По резуль-

татам CatPCA было выбрано однокомпонентное решение, что соответствует теоретической предпосылке об универсальности выборов, основанных на определенном отношении к культурному разнообразию, и их независимости от конкретного педагогического контекста.

Далее по результатам анализа силы связи каждого из пунктов с главной компонентой были удалены пять ситуаций, которые вносили слабый вклад в объясненную компонентой дисперсию [13]. Потом был проведен анализ частот встречаемости вариантов ответов и были удалены две ситуации, в которых 90% и более респондентов дали правильный (наиболее межкультурно компетентный) ответ.

Таким образом, после выделения одного фактора и сокращения в ТСС-МКК вошли 18 ситуаций. С ними был проведен подтверждающий (конфирматорный) факторный анализ. Результаты модели с добавлением семи ковариаций ошибок между различными пунктами продемонстрировали достаточное соответствие исходным данным и рекомендованным нормам [17] ($\chi^2(128)=372.961$; $\chi^2/df=2,914$; $TLI=.938$; $RMSEA=.036$; $GFI=.982$; $SRMR=.026$). Коэффициент альфа Кронбаха также достаточно высок (.78).

По ответам сокращенной версии ТСС-МКК (18 ситуаций) был вычислен средний балл, а выборка посредством функции N-процентиль разделена на три примерно равные группы. В первую вошли респонденты со средним баллом от 1.78 до 3.44 (низкая межкультурная компетентность), во вторую — от 3.50 до 3.72 (средняя), в третью — от 3.78 до 4.00 (высокая). При этом следует подчеркнуть относительность данной оценки, действительной только лишь применительно к выборке стандартизации [1]. Пример ситуации с вариантами ответов и критериями приведен в Приложении. Каждому ответу присвоен балл в диапазоне от 1 до 4, обозначающий степень межкультурной компетентности. Средний балл по всем 18 вопросам обозначает выраженность межкультурной компетентности респондента.

Далее представим результаты проверки внешней валидности ТСС-МКК. С помощью однофакторного дисперсионного анализа обнаружена связь межкультурной компетентности

педагога, измеряемой ТСС-МКК, и показателей методик валидизации. Описательная статистика и результаты ANOVA представлены в таблице.

Все модели обладают высокой степенью значимости, в связи с чем можно утверждать, что попадание педагога в определенную группу выраженности межкультурной компетентности по ТСС-МКК связано с уровнем его эмоционального выгорания от межкультурного взаимодействия, ощущением самоэффективности в работе с детьми-мигрантами и приверженностью различным межгрупповым идеологиям.

По результатам парных сравнений средних (критерий Шэффе) можно судить о направленности данной связи. Учителя, демонстрирующие более высокий уровень межкультурной компетентности, менее подвержены эмоциональному выгоранию, при этом различия значимы между всеми группами ТСС-МКК ($p \leq .001$). Педагоги, показавшие низкую степень межкультурной компетентности, характеризуются более низким показателем самоэффективности в работе с мигрантами ($p \leq .001$). При этом различия между группами 2 и 3 (высокий и средний уровень межкультурной компетентности) не наблюдаются.

Учителя с высоким уровнем межкультурной компетентности (группа 3) менее склонны к этническому дальтонизму ($p \leq .001$). Также у них меньше выражена склонность разделять ассимиляционистские установки ($p \leq .001$, в сравнении с группой 1). Кроме того, у них более выражена поддержка поликультурализма, чем у педагогов с низкой выраженностью межкультурной компетентности ($p = .001$). При этом учителя с высокой и средней выраженностью межкультурной компетентности в большей степени, чем педагоги с низкой межкультурной компетентностью ($p \leq .001$), склонны одобрять мультикультурализм.

Обсуждение результатов

Выше была описана процедура разработки Теста ситуационных суждений, позволяющего измерить межкультурную компетентность педагога в форме поведенческих предпочтений в профессиональной области взаимодействия с учащимися и их родителями, проанализирована его структура и валидность.

**Связь межкультурной компетентности педагога, измеряемой ТСС-МКК,
 и показателей методик валидизации**

Шкалы валидизации	Группы ТСС-МКК	N	Среднее	Станд. отклонение	95% доверительный интервал		Anova
					Нижняя граница	Верхняя граница	
Эмоциональное выгорание	1	515	2.66	.66	2.61	2.72	F(2)=71.97 p<.001
	2	459	2.40	.61	2.35	2.46	
	3	539	2.21	.57	2.16	2.26	
Самозффективность	1	506	3.67	.73	3.61	3.74	F(2)=25.69 p<.001
	2	453	3.86	.60	3.81	3.92	
	3	543	3.95	.56	3.90	4.00	
Этнический дальтонизм	1	118	4.73	.94	4.56	4.90	F(2)=10.37 p<.001
	2	71	4.49	1.03	4.25	4.73	
	3	93	4.07	1.20	3.82	4.32	
Поликультурализм	1	118	4.89	.86	4.73	5.05	F(2)=6.98 p=.001
	2	71	5.12	.76	4.94	5.30	
	3	93	5.31	.78	5.15	5.47	
Ассимиляционизм	1	118	4.63	.90	4.47	4.80	F(2)=12.41 p<.001
	2	71	4.31	.90	4.09	4.52	
	3	93	4.00	.95	3.81	4.20	
Мультикультурализм	1	118	4.84	.90	4.68	5.00	F(2)=13.91 p<.001
	2	71	5.28	.73	5.11	5.45	
	3	93	5.40	.73	5.24	5.55	

Было показано, что методика состоит из 15 ситуаций, сопровождающихся четырьмя вариантами ответов, каждый из которых отражает степень развития межкультурной компетентности педагога. Методика состоит из одной шкалы.

Взаимосвязи результатов ТСС-МКК и шкал, используемых для валидизации, носят предсказуемый характер. Межкультурная компетентность должна быть прямо связана с показателями профессиональной успешности педагога, работающего с учениками других культур. Таковыми, по данным исследования, являются самозффективность и низкое эмоциональное выгорание [24; 25].

Выявлено, что учителя с высоким уровнем показателей по ТСС-МКК меньше страдают от эмоционального выгорания, связанного с культурно-разнообразной средой, и ощущают большую самозффективность. Межкультурная компетентность в наиболее широком контек-

сте рассматривается как способность человека эффективно функционировать при общении с представителями различных культур и в разных культурных средах [27]. Межкультурно компетентные педагоги через обратную связь от детей и их родителей получают подкрепление их эффективности и эмоциональный отклик, снижающий риски истощения.

С другой стороны, с точки зрения экзистенциально-аналитического подхода к феномену эмоционального выгорания [6] его причина в дефиците исполненности — результата воплощения в жизнь собственных, личных ценностей, которые человек ощущает как свои собственные. Учитель с низким уровнем межкультурной компетентности находится на этноцентристских стадиях развития межкультурной сензитивности. Это не позволяет ему отнести к обучению детей-мигрантов как к значимой, осмысленной задаче. Он будет ощущать ее «навязанность» [8], что мешает

обретению «истинного» (по Лэнгле) смысла и с неизбежностью ведет к выгоранию и потере самоэффективности.

Обнаружены предсказуемые взаимосвязи ТСС-МКК с поддержкой межгрупповых идеологий. Педагоги с высоким уровнем межкультурной компетентности в меньшей степени склонны поддерживать ассимиляционизм и этнический дальтонизм, которые основаны на отрицании культурного многообразия [3]. Они меньше игнорируют культурные различия и не столь согласны с тем, что этнические меньшинства и мигранты должны отказываться от собственной культуры. Они более склонны к идеологиям, основанным на принятии культурного многообразия, способствующим формированию позитивных межгрупповых отношений [2]. Таким образом, педагог с высоким уровнем межкультурной компетентности по ТСС-МКК будет более успешен в работе с многонациональным классом, потому что опирается на когнитивные рамки, обеспечивающие конструктивное межкультурное общение.

Заключение

Разработанный Тест ситуационных суждений ТСС-МКК является методикой, позволяю-

щей измерить межкультурную компетентность педагога в форме поведенческих предпочтений в профессиональной области взаимодействия с учащимися и их родителями. В исследовании на широкой выборке проанализирована его структура и валидность. Показано, что ТСС-МКК может быть эффективно использован для оценки предпосылок межкультурной успешности у российских педагогов. При этом необходимо отметить следующие ограничения исследования. Эффективность межкультурного общения может зависеть от широкого круга параметров, как ситуационных, так и личностных, в связи с чем измеряемый феномен можно рассматривать только как один из ряда предикторов успешности работы учителя в культурно-разнообразной среде. Также необходимы исследования о том, как на измеряемый показатель влияет межкультурное обучение и как он меняется в зависимости от культурного контекста образовательной среды. Важным ограничением также является недостаточная репрезентативность тестовых норм. Выборка стандартизации не полностью соответствует генеральной совокупности российских учителей. Для обеспечения репрезентативности тестовых норм необходимы дальнейшие исследования.

Приложение

Пример ситуации и вариантов ответов ТСС-МКК

Девочка из семьи мигрантов из Средней Азии учится в седьмом классе. Она хорошо говорит по-русски и общается с одноклассницами, но на переменах очень напряжена. Однажды классный руководитель обнаружил, как девочка перед первым уроком в туалете подворачивает длинную юбку в поясе, чтобы та выглядела короче. На вопрос, зачем она это делает, девочка расплакалась и ответила, что дома ей запрещают одеваться так, как одноклассницы. Как Вы считаете, что должен сделать классный руководитель?

1. Нормальная ситуация в этом возрасте. Лучше ничего не делать, девочка разберется сама — 3 балла
2. Девочке хочется быть как все, но она не понимает, что для этого предпринять. Нужно вместе с мамой обсудить, как ей комфортно чувствовать себя в школе и при этом не нарушать требований семьи — 4 балла
3. Родители, видимо, не понимают, что дети везде одинаковы и им важно быть как все. Нужно донести до мамы, что девочке будет плохо, если она будет выделяться — 2 балла
4. Семья пытается распространить свои правила на школу. Это необходимо пресечь. Нужно четко сказать девочке, чтобы она выглядела как все дети в классе. А маме сообщить, что это требования школы, которые они обязаны соблюдать — 1 балл

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование; пер. с англ. и общ. науч. ред. А.А. Алексеева. СПб.: Питер, 2001. 688 с.
2. Григорьев Д.С. Дискриминация мигрантов в социоэкономической сфере: роль межгрупповых установок принимающего населения // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 3. С. 63—84. DOI:10.17759/sps.2017080306
3. Григорьев Д.С., Батхина А.А., Дубров Д.И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 53—65. DOI:10.17759/chrp.2018140206
4. Ларин Н.А. Феномен эмоционального выгорания при межкультурном взаимодействии [Электронный ресурс] // Психология и Психотехника. 2017. № 3. С. 1—9. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=23962 (дата обращения: 13.09.2020).
5. Личутина Э.И. Тест ситуативных суждений как метод диагностики решений профессиональных проблем [Электронный ресурс] // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2017. № 1. URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2017/01/13784> (дата обращения: 13.09.2020).
6. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3—16.
7. Российские педагога в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. Современная аналитика образования. Вып. 1. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 36 с.
8. Хухлаев О.Е., Каченко Н.В. Отношение российских учителей к культурному разнообразию в трудных педагогических ситуациях: опыт качественного анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2021 (в печати).
9. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Павлова О.С. и др. Комплексная модель межкультурной компетентности: теоретическое обоснование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 1. С. 13—28. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
10. Bartel-Radic A., Giannelloni J.L. A Renewed Perspective on the Measurement of Cross-Cultural Competence: An Approach Through Personality Traits and Cross-Cultural Knowledge // European Management Journal. 2017. Vol. 35. № 5. P. 632—644. DOI:10.1016/j.emj.2017.02.003
11. Bennett J.M., Bennett M.J. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity / In D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (Eds.) // Handbook of intercultural training. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2004. P. 147—165.
12. Bledow R., Frese M. A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance // Personnel Psychology. 2009. № 62. P. 229—258.
13. Comrey A. A first course on factor analysis. London, UK: Academic Press, 1973. 429 p.
14. Examining psychometric properties, measurement invariance, and construct validity of a short version of the Test to Measure Intercultural Competence (TMIC-S) in Germany and Brazil / Schnabel D.B.L. [et al.] // International Journal of Intercultural Relations. 2015. Vol. 49. P. 137—155.
15. Hammer M.R., Bennett M.J. The Intercultural Development Inventory (IDI) manual. Portland, OR, Intercultural Communication Institute, 1999. 174 p.
16. Hernandez F., Kose B.W. The Developmental Model of Intercultural Sensitivity: A Tool for Understanding Principals' Cultural Competence // Education and Urban Society. 2012. № 4(44). P. 512—530.
17. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 1999. № 6(1). P. 1—55. DOI:10.1080/10705519909540118
18. Leung K., Ang S., Tan M.L. Intercultural Competence // Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior. 2014. Vol. 1. P. 489—519.
19. Linting M., van der Kooij A. Nonlinear Principal Components Analysis with CATPCA: A Tutorial, Journal of Personality Assessment. 2012. Vol. 94. № 1. P. 12—25. DOI:10.1080/00223891.2011.627965
20. McAllister G., Irvine J.J. Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education // Review of Educational Research. 2000. Vol. 70. № 1. P. 3—24.
21. Rissanen I., Kuusisto E., Kuusisto A. Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education // Teaching and Teacher Education. 2016. № 59. P. 446—456. DOI:10.1016/j.tate.2016.07.018
22. Rosenthal L., Levy S.R. The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. 2012. Vol. 18. P. 1—16.
23. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale / Weinman J., Wright S., Johnston M. // Measures in health psychology: A user's portfolio. UK: NFER-NELSON, 2015. P. 35—37.
24. Tatar M., Horenczyk G. Diversity-related burnout among teachers // Teaching and Teacher Education. 2003. № 19. P. 397—408.
25. Tatar M., Ben-Uri I., Horenczyk G. Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers // European Journal of Psychology of Education. 2011. № 26. P. 247—255.

26. *Weekley J.A., Ployhart R.E.* Situational Judgment Test: theory, measurement and application (ed.) / International Situational Judgment Tests Filip Lievens. 2006. P. 279—300.

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psikhologicheskoe testirovanie [Psychological testing]. In A.A. Alekseev (transl. and ed.). St. Petersburg.: Piter Publ., 2001. 688 p. (In Russ.).
2. Grigor'ev D.S. Diskriminatsiya migrantov v sotsioekonomicheskoi sfere: rol' mezhrupponykh ustanovok prinyimayushchego naseleniya [Discrimination against migrants in the socioeconomic sphere: the role of intergroup attitudes of the host population]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2017. Vol. 8, no. 3, pp. 63—84. DOI:10.17759/sps.2017080306 (In Russ.; abstr. in Engl.).
3. Grigor'ev D.S., Batkhina A.A., Dubrov D.I. Assimilyatsionizm, multikul'turalizm, etnicheskii dal'tonizm i polikul'turalizm v rossiiskom kontekste [Assimilationism, multiculturalism, ethnic color blindness and polyculturalism in the Russian context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 53—65. DOI:10.17759/chp.2018140206 (In Russ.; abstr. in Engl.).
4. Larin N.A. Fenomen emotsional'nogo vygoraniya pri mezhkul'turnom vzaimodeistvii [The phenomenon of emotional burnout in intercultural interaction]. *Psikhologiya i Psikhotehnika = Psychology and Psychotechnics*, 2017, no. 3, pp. 1—9. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=23962 (Accessed 13.09.2020). (In Russ.; abstr. in Engl.).
5. Lichutina E.I. Test situativnykh suzhenii kak metod diagnostiki reshenii professional'nykh problem [Situational judgment test as a method for diagnosing solutions to professional problems]. *Ekonomika i menedzhment innovatsionnykh tekhnologii = Economics and management of innovative technologies*, 2017, no. 1. Available at: <http://ekonomika.snauka.ru/2017/01/13784> (Accessed 13.09.2020). (In Russ.; abstr. in Engl.).
6. Lengle A. Ekzistsentsial'nyi analiz sindroma emotsional'nogo vygoraniya [Burnout from an existential analysis perspective]. *Voprosy psikhologii = Psychology issues*, 2008, no. 2, pp. 3—16. (In Russ.).
7. Rossiiskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa [Russian teachers in the mirror of the international comparative research of the pedagogical corps] (TALIS 2013). In E. Lenskoi, M. Pinskoi (eds.); Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki», In-t obrazovaniya. Sovremennaya analitika obrazovaniya. Vyp. 1. Moscow: Izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2015. 36 p. (In Russ.).

27. *Whaley A.L., Davis K.E.* Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective // *American Psychologist*. 2007. № 62. P. 563—574.

8. Khukhlaev O.E., Tkachenko N.V. Otnoshenie rossiiskikh uchitelei k kul'turnomu raznoobraziyu v trudnykh pedagogicheskikh situatsiyakh: opyt kachestvennogo analiza [The Attitude of Russian Teachers to Cultural Diversity in Difficult Pedagogical Situations: An Experience of Qualitative Analysis]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya [Saratov University Bulletin. New series. Acmeology of education. Developmental psychology]*, 2021 (v pechati). (In Russ.; abstr. in Engl.).
9. Khukhlaev O.E., Gritsenko V.V., Pavlova O.S. i dr. Kompleksnaya model' mezhkul'turnoi kompetentnosti: teoreticheskoe obosnovanie [Comprehensive model of intercultural competence: theoretical substantiation]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 13—28. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
10. Bartel-Radic A., Giannelloni J.L. A Renewed Perspective on the Measurement of Cross-Cultural Competence: An Approach Through Personality Traits and Cross-Cultural Knowledge. *European Management Journal*, 2017. Vol. 35, no. 5, pp. 632—644. DOI:10.1016/j.emj.2017.02.003
11. *Bennett J.M., Bennett M.J.* Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.). *Handbook of intercultural training*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2004, pp. 147—165.
12. *Bledow R., Frese M.* A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, 2009, no. 62, pp. 229—258.
13. *Comrey A.* A first course on factor analysis. London, UK: Academic Press, 1973. 429 p.
14. Examining psychometric properties, measurement invariance, and construct validity of a short version of the Test to Measure Intercultural Competence (TMIC-S) in Germany and Brazil. Schnabel D.B.L. [et al.]. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015. Vol. 49, pp. 137—155.
15. *Hammer M.R., Bennett M.J.* The Intercultural Development Inventory (IDI) manual. Portland, OR, Intercultural Communication Institute, 1999. 174 p.
16. *Hernandez F., Kose B.W.* The Developmental Model of Intercultural Sensitivity: A Tool for Understanding Principals' Cultural Competence. *Education and Urban Society*, 2012, no. 4(44), pp. 512—530.
17. *Hu L., Bentler P.M.* Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*:

- A Multidisciplinary Journal*, 1999, no. 6(1), pp. 1—55. DOI:10.1080/10705519909540118
18. Leung K., Ang S., Tan M.L. Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 2014. Vol. 1, pp. 489—519.
19. Linting M., van der Kooij A. Nonlinear Principal Components Analysis with CATPCA: A Tutorial. *Journal of Personality Assessment*, 2012. Vol. 94, no. 1, pp. 12—25. DOI:10.1080/00223891.2011.627965
20. McAllister G., Irvine J.J. Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research*, 2000. Vol. 70, no. 1, pp. 3—24.
21. Rissanen I., Kuusisto E., Kuusisto A. Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2016, no. 59, pp. 446—456. DOI:10.1016/j.tate.2016.07.018
22. Rosenthal L., Levy S.R. The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2012. Vol. 18, pp. 1—16.
23. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Ed. J. Weinman, S. Wright & M. Johnston. UK: NFER-NELSON, 2015, pp. 35—37.
24. Tatar M., Horenczyk G. Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2003, no. 19, pp. 397—408.
25. Tatar M., Ben-Uri I., Horenczyk G. Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 2011, no. 26, pp. 247—255.
26. Weekley J.A., Ployhart R.E. Situational Judgment Test: theory, measurement and application (ed.). International Situational Judgment Tests Filip Lievens, 2006, pp. 279—300.
27. Whaley A.L., Davis K.E. Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective. *American Psychologist*, 2007, no. 62, pp. 563—574.

Информация об авторах

Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Павлова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Хакимов Эдуард Рафаилович, кандидат психологических наук, директор Центра образовательных технологий, г. Котка, Финляндия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-815X>, e-mail: eduard.khakimov@yahoo.com

Хухлаева Ольга Владимировна, профессор, кандидат психологических наук, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-7742>, e-mail: huhlaevaolga@mail.ru

Александрова Елена Андреевна, кандидат культурологии, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6965>, e-mail: aleksandrovaea@mgppu.ru

Кривцова Анна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3297-8500>, e-mail: edmond21@yandex.ru

Лейбман Ирина Яковлевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0851-5186>, e-mail: irina.leybman@gmail.com

Усубян Шушаник Араевна, специалист по УМР, отдел по международным связям, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4427-6677>, e-mail: usubyansha@mgppu.ru

Information about the authors

Oleg E. Khukhlaev, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Cross-Cultural Psychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Olga S. Pavlova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Cross-Cultural Psychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Eduard R. Khakimov, PhD in Psychology, Director of the Educational Technologies Center, Kotka, Finland ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-815X>, e-mail: eduard.khakimov@yahoo.com

Olga V. Khukhlaeva, Doctor of Pedagogy, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-7742>, e-mail: huhlaevaolga@mail.ru

Elena A. Aleksandrova, PhD in Culturology, Associate Professor, Chair of Cross-Cultural Psychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6965>, e-mail: aleksandrovaea@mgppu.ru

Anna S. Krivtsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Cross-Cultural Psychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3297-8500>, e-mail: edmond21@yandex.ru

Irina Ya. Leybman, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Cross-Cultural Psychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0851-5186>, e-mail: irina.leybman@gmail.com

Shushanik A. Usubyan, Academic Services Specialist, International Relations Department, Moscow State University of Psychology & Education; Post-Graduate Student of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4427-6677>, e-mail: usubyansha@mgppu.ru

Получена 29.10.2021

Received 29.10.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

Мотивация к учебной деятельности у современных подростков: результаты регионального исследования в школах, находящихся в сложных социальных условиях

Золотарева А.В.

ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования Ярославской области»
(ГАУ ДПО ЯО ИРО), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, e-mail: ang_gold@mail.ru

Серафимович И.В.

ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования Ярославской области»
(ГАУ ДПО ЯО ИРО), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Представлены материалы исследования учебной мотивации современных подростков в школах со стабильно низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Описаны данные эмпирического исследования на выборке ($n=1860$) обучающихся подросткового возраста ($M=13,7$; $SD=1,02$), из которых 55% мужского пола. Работа выполнена в рамках мероприятий регионального проекта «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» в Ярославской области, оператором которого выступил Институт развития образования Ярославской области. Исследование включало два направления: диагностика мотивации обучающихся и определение роли одного из внешних (отношение к учителю) и внутренних (самооценка) факторов, способствующих мотивации. В качестве профессионального инструментария использовались: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (Ч.Д. Спилбергер, модификация А.Д. Андреевой, А.М. Прихожан), опросник «Учитель-ученик» (адаптация Т.Н. Клюевой), методика изучения самооценки (С.Я. Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан). Выявлена положительная связь между отношением к педагогу и уровнем мотивации к учению, при этом взаимосвязь самооценки обучающихся и мотивации парциальна. Установлено, что представление различных участников образовательных отношений о мотивации не совсем неконгруэнтно. Показано, что у юношей мотивация к обучению значимо выше по сравнению с девушками, отличительных особенностей в мотивации в зависимости от типа поведения и категории образовательных организаций не обнаружено.

Ключевые слова: мотивация, школы с низкими образовательными результатами и школы в сложных социальных контекстах, качество образования, педагогическое мышление, отношение к педагогу, подростковый возраст, социально-психологическое сопровождение, гендер, самооценка.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации субсидии из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на софинансирование расходов, возникающих при реализации государственных программ субъектов Российской Федерации по направлению «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространение их результатов».

Для цитаты: Золотарева А.В., Серафимович И.В. Мотивация к учебной деятельности у современных подростков: результаты регионального исследования в школах, находящихся в сложных социальных условиях // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 58—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260604>

Learning Motivation in Modern Adolescents: Outcomes of a Regional Research on Schools Operating in Difficult Social Settings

Angelina V. Zolotareva

Institute for Educational Development, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, e-mail: ang_gold@mail.ru

Irina V. Serafimovich

Institute for Educational Development, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

The work is aimed at studying learning motivation of modern adolescents in schools with consistently low educational outcomes and schools operating in difficult social settings. The study was carried on a sample ($n=1860$) of adolescent students ($M=13,7$; $SD=1,02$), 55% male. The study was conducted within the framework of the regional project «Improving the quality of education in schools with low educational outcomes and schools operating in difficult social settings» in the Yaroslavl region, with the Institute for Educational Development as the operator of the project. The study included two parts: assessing the level of motivation of students and evaluating the factors that contribute to motivation: the attitude to the teacher and self-esteem. The following techniques were used: Academic Achievement Motivation questionnaire (by C.D. Spielberger, modified by A.D. Andreeva, A.M. Prikhozhan), «Teacher-Student» test (adapted by T.N. Klyueva), Self-Assessment technique (by S.Ya. Dembo-Rubinstein, modified by A.M. Prikhozhan). The study revealed a positive relationship between the attitude to the teacher and the level of learning motivation, while the relationship between students' self-esteem and motivation is only partial. It was found that the representations concerning motivation were not completely incongruent in different subjects of educational relationships. Also, learning motivation was significantly higher in males as compared to females; no distinctive features in motivation depending on the type of behavior and the category of educational organizations were found.

Keywords: motivation, schools with consistently low educational outcomes and schools operating in difficult social settings, quality of education, pedagogical thinking, attitude to teacher, adolescence, sociopsychological support, gender, self-esteem.

Funding. The study was supported by a subsidy from the federal budget to the subjects of the Russian Federation to co-finance expenditures arising from the implementation of state programs in «Improving the quality of education in schools with low educational outcomes and in schools operating in difficult social settings, through the implementation of regional projects and dissemination of their results».

For citation: Zolotareva A.V., Serafimovich I.V. Learning Motivation in Modern Adolescents: Outcomes of a Regional Research on Schools Operating in Difficult Social Settings. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 58—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260604> (In Russ.).

Введение

Перед российской системой образования стоит задача выравнивания образовательных возможностей разных образовательных организаций для повышения качества образования. В международных и российских исследованиях установлено, что низкие образовательные результаты учащихся определяются разными факторами, влияющими на образовательную успешность, в том числе социально-экономическим состоянием образовательных организаций и контекстными факторами образовательной среды [13; 20]. Между тем качество работы школы определяется именно как ее способность повышать жизненные шансы каждого ученика независимо от его индивидуальных стартовых возможностей. Один из аспектов актуальности нашего исследования обусловлен значимостью феномена мотивации обучающихся, в том числе мотивации к учебной деятельности [3; 5; 21; 26; 30]. На необходимость исследования проблем мотивации обучающихся указывают результаты реализации Национального проекта «Образование», в том числе в части повышения качества образования в школах, имеющих низкие образовательные результаты, и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [1; 14; 17].

Анализ наших исследований указывает на приоритетность решения проблемы мотивации к учебной деятельности у обучающихся подростково-юношеского возраста и относит ее к одной из самых трудно решаемых задач

современной школы. В этом возрасте наблюдается смена ведущего типа деятельности — учебной деятельности на деятельность общения, что влечет за собой снижение мотивации детей к учению [7; 21—23], осознание своей учебной деятельности и ее мотивов [6; 11; 25]. А также положительная мотивация обучения может быть выработана через учет видového разнообразия мотивов и соответствующую организацию учебной деятельности [5; 12; 15; 24; 29], изменение педагогического мышления и поведения [8-11]. Вариативная структура мотивационной сферы подростков требует от педагога освоения специальных компетенций для грамотного управления мотивационной сферой обучающегося [1; 5].

Современные контексты и особенности отношений в подростковой среде задают новые векторы исследования и осмысления феномена мотивации: высокие требования системы образования могут выступать предикторами эмоционально напряженного и крайне противоречивого отношения к обучению [1]; необходимо рассматривать новые грани в мотивации и выделять эго-мотивацию и эго-мотивацию, первая из которых способствует поддержанию и развитию образа «Я» и позиционированию себя в социуме, вторая связана с конструктивно-позитивным отношением к окружающим [22]; неоднозначна роль психологической поддержки родителей для повышения мотивации к обучению [3; 23; 27]; когерентность ценностно-мотивационных репрезентаций участников образователь-

ных отношений является детерминантой для конструктивного взаимодействия педагогов и обучающихся и мотивации к выполняемой деятельности [11; 14; 18]. Приведенный выше анализ методологии и практики повышения мотивации к учебной деятельности у подростков актуализирует исследовательские вопросы: какие факторы содействуют увеличению мотивации к обучению, какова мотивация к обучению в подростковом возрасте, каковы дефициты и ресурсы педагогов по поддержке мотивации обучающихся.

Выборка, процедура и методы исследования

В рамках регионального проекта «Повышение качества образования в общеобразовательных школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» (оператор — ГАУ ДПО ЯО ИРО) были выявлены предпосылки исследования мотивации к учебной деятельности у подростков в исследуемой группе школ. Наличие неблагоприятных социальных условий школ устанавливалось на основе контекстного анализа наличия характеристик проблемного контингента обучающихся (детей-мигрантов, девиантов, детей с ОВЗ, детей-сирот); характеристик территориального расположения школы (в отдаленной сельской местности, в депривированных районах городов, с неразвитой инфраструктурой и ограниченным доступом к сети Интернет); характерных особенностей семей учащихся (неполных или малообеспеченных, с низким уровнем образования родителей); характеристик ресурсов школы для обеспечения эффективного образовательного процесса (кадровых, финансовых и материально-технических). Между тем качество работы школы определяется именно как ее способность повышать шансы каждого ученика на доступное образование, немаловажным фактором которого является их мотивация к обучению.

Для исследования мотивации к учебной деятельности у подростков был разработан комплекс мониторинговых процедур по выявлению динамики результатов повышения качества образования в школах [17]. В основу

мониторинга вошли три группы критериев и показателей.

1. Группа основных показателей по критерию «Устойчивость образовательных результатов обучающихся на уровне начального общего, основного общего и среднего общего образования»: результаты государственной итоговой аттестации — ЕГЭ, ОГЭ по предметам «русский язык» и «математика»; результаты всероссийских проверочных работ; результаты участия обучающихся в олимпиадах и конкурсах; сохранность контингента; достоверность образовательных результатов школы. Все показатели «связываются» в один общий интегральный показатель, позволяющий увидеть актуальные проблемы каждой школы в достижении необходимой образовательной результативности.

2. Группа дополнительных показателей, направленных на изучение изменений в количественных и качественных характеристиках деятельности школ в процессе перехода к эффективный режим работы: доля обучающихся, повысивших уровень школьной мотивации; доля обучающихся, их родителей и педагогов, удовлетворенных качеством условий организации образовательного процесса в школе; доля обучающихся, занимающихся по дополнительным образовательным программам; доля обучающихся с образовательной неуспешностью, которым оказана адресная поддержка; доля выпускников, получивших документы об образовании (обучении); доля обучающихся, не аттестованных по итогам учебного года; укомплектованность школы педагогическими кадрами, в том числе специалистами (психолог, логопед, дефектологи, преподаватели дополнительного образования детей, социальные педагоги) и др.

3. Группа показателей, направленных на изучение изменения в количественных и качественных характеристиках метапредметных и предметных компетенций педагогических работников, необходимых для повышения качества образования в школах [12].

После обобщения различных подходов к структуре мотивационной сферы личности было принято решение диагностировать именно комплекс внешних и внутренних условий, создающих предпосылки для формиро-

вания мотивации. В качестве факторов внешней мотивации нами были выделены три компонента отношения к учителю (гностический, эмоциональный и поведенческий). В качестве факторов внутренней мотивации выступили мотивация учения, самооценка себя и различных аспектов обучения и общения.

Были выделены следующие задачи исследования:

1. Сравнительный анализ учебной мотивации в зависимости от внешних факторов: от типа поселения (в городских и сельских школах), гендерного аспекта (девушки и юноши), категории школ в соответствии с качеством предоставляемых образовательных услуг (школы с низкими результатами обучения — ШНОР и школы, функционирующие в сложных социальных условиях — ШНСУ).

2. Рассмотрение репрезентаций педагогов относительно мотивации обучающихся и их взаимной согласованности, установление связи между отношением к педагогу и мотивацией к обучению.

Участники исследования. 1680 школьников подросткового возраста (798 — девушек, 883 — юношей; 1114 — из городских школ и 567 — из сельских, ШНОР — 1227 человек и ШНСУ — 454 человека) и около 100 педагогов-участников регионального проекта.

Инструментарий исследования включал методы для обучающихся и педагогов.

1. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (Ч.Д. Спилберггер, модификация А.Д. Андреевой, А.М. Прихожан) [15].

2. Опросник «Учитель-ученик» (адаптация Т.Н. Клюевой). Авторское название методики и ее содержание предполагают рассмотрение отношений в диадической паре «учитель-ученик», причем акцент сделан именно на отношении обучающегося к педагогу. Основная целевая направленность использования данной методики связана с изучением образа профессиональной педагогической компетентности учителя в глазах обучающегося. В методику включено 24 вопроса, выявляющих отношение учеников к учителю по трем компонентам — гностическому, эмоциональному, поведенческому.

3. Вариативно дополненная методика изучения самооценки (С.Я. Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан). В связи с целевой направленностью нашего исследования был доработан ряд шкал для возможности самооценки подростками себя по когнитивному, эмоциональному и поведенческому аспектам.

4. Для агрегирования актуальных курсов мотивации в подростковом возрасте у педагогов использовались онлайн- и офлайн-фокус-группы, контент-анализ, экспертная оценка. Для обработки данных применялась программа «SPSS for Windows ver. 23.0».

Результаты исследования

Рассмотрение отношения к педагогу как одного из факторов, связанных с мотивацией к обучению, выявило, что разные категории школ (ШНОР и ШНСУ) характеризуются различным отношением к педагогу, его преподавательско-когнитивным особенностям (гностическим), умению строить совместную деятельность ($t=4,77/3,26/2,33, p\leq 0,01$), и это отношение выше оценивается школьниками в ШНСУ (табл. 1). Вероятнее всего, что особенности работы педагогов в сложных социальных контекстах и необходимость достигать различных образовательных результатов делают поведение педагога более гибким и вариативным, учитывающим индивидуальные особенности обучающихся, что, в свою очередь, позволяет обучающимся замечать это отношение и оценивать его соответствующим образом. Такие же достоверные отличия по вышеуказанным компонентам отношения к педагогу есть между школьниками, обучающимися в городе и на селе ($t=6,20/4,56/2,57, p\leq 0,01$), показывающими более эмоционально поддерживающие отношения с педагогами в сельской местности. Как считают некоторые ученые [16], для таких более высоких оценок учителей на селе есть предпосылки социального характера, связанные с особенностями жизни в сельском микросоциуме. Немаловажным является факт, что отношение к педагогу не зависят от гендерного аспекта.

Результаты корреляционного анализа (Ч. Спирмен) позволили обнаружить: мотивация к обучению положительно связана с гно-

Таблица 1

**Средние значения диагностической методики «Учитель-ученик»
(адаптация Т.Н. Клюевой), (N=1860)**

Компоненты отношения к учителю	Выборка в целом	Гендерные особенности		Тип поселения		Категория образовательных организаций	
		Девушки	Юноши	Городские школы	Сельские школы	ШНОР	ШНСУ
Гностический	5,5	5,4	5,5	5,2	5,9	5,3	5,8
Эмоциональный	5,1	5,1	5,1	4,9	5,4	5	5,4
Поведенческий	5,6	5,7	5,5	5,5	5,8	5,5	5,8

стическим ($p=0,392$, $p<0,01$), эмоциональным ($p=0,491$, $p<0,01$) и поведенческим отношением ($p=0,370$, $p<0,01$) к педагогу. Анализ полученных данных по методике самооценки не противоречит возрастным особенностям: у испытуемых по многим шкалам преобладает высокая самооценка, что находится в соответствии с данными других исследователей [5; 19]. Имеются положительные связи самооценки по параметру «здоровый-больной» и мотивации к обучению ($p=0,490$, $p<0,05$), а также эмоционального отношения к педагогу ($p=0,480$, $p<0,05$), которое, в свою очередь, связано с высокой самооценкой по параметру наличия друзей ($p=0,670$, $p<0,01$). Отличий в самооценке по гендерным особенностям и категории образовательной организации не выявлено.

Опираясь на данные исследователей [2; 6] о подобии отношений к школе и мотивации в подростковом возрасте у школьников разных поселений, мы реализовали проверку гипотезы о сходстве мотивации к обучению у разных групп обучающихся. Достоверных отличий в уровне мотивации между городскими и сельскими школами, как и в школах разных категорий (ШНОР и ШНСУ) не выявлено, что подтвердило выдвинутую гипотезу. Принципиально важно, что анализ мотивации учения и эмоционального отношения к учению показал, что у подростков имеется поливариативная мотивация к обучению, представленная всеми уровнями, от сниженной и негативной до высоко продуктивной, с преимуществом средне-продуктивного уровня, характеризующегося

нестабильной мотивацией, имеющей тенденцию к снижению (табл. 2). При этом стоит заметить, что процент подростков с мотивацией, стремящейся к полюсам (негативной и позитивной), выше в городских школах, по сравнению с сельскими, и в ШНОР, по сравнению с ШНСУ. Наши данные согласуются также с исследованиями мотивации и отношения к школе в разные периоды функционирования образования в России, где отношение выпускников неполной средней школы к обучению является преимущественно нейтральным, со средним уровнем как познавательной активности, так и негативных эмоций [1].

Вместе с тем нами выявлено, что имеются отличия в мотивации к обучению между юношами и девушками ($M=19,38/17,43$, t Стьюдента= $2,795$, $p\leq 0,01$), что требует дополнительного осмысления детерминант более низкой мотивации у девушек. Нам показалась интересной интерпретация вышеуказанного факта, выполненная такими исследователями, как К.Н. Белогай, Н.А. Бугрова [2], показавшими, что у девочек, в отличие от мальчиков, выше степень рассогласованности «ценности и доступности» (желаемого и возможного), что влечет за собой переживание внутренней конфликтности и психологической неудовлетворенности в мотивационно-личностной сфере.

С данными подростков были соотнесены репрезентации педагогов о мотивации обучающихся, полученные в рамках работы онлайн-фокус-групп. Такой формат дал нам возможность выделить житейские критерии оценки

Таблица 2

Мотивация и отношение к обучению (в %, N=1860)

Уровни мотивации учения	Выборка в целом	Гендерные особенности		Тип поселения		Категория образовательных организаций	
		Девушки	Юноши	Городские школы	Сельские школы	ШНОР	ШНСУ
Высокий	3,2	2,8	3,5	4,1	1,4	3,8	1,5%
Продуктивный	19,6	19,5	19,7	18	22,4	18,8	21,4
Средний	45	42,2	47,7	45	45	44,2	47,6
Сниженный	25,1	27	23,4	25	25,4	25,4	24,5
Низкий	7,1	8,5	5,7	7,9	5,8	7,8	5

уровня мотивации обучающихся, зафиксировать вариативность и частоту используемых приемов мотивации обучающихся, а также их действенность, отметить особенности проблемных ситуаций с современными подростками, связанных с мотивацией, и предоставил возможность поделиться личным опытом переживания и осмысления, способов поведения, зафиксировать лучшие региональные практики в области мотивации учебной деятельности.

По результатам работы определено, что почти половину стратегий повышения мотивации составляют способы полимотивации, вместе с тем около 25% педагогов ориентированы на использование внешней отрицательной мотивации, 10% считают, что необходимо использовать только внутреннюю положительную, около 15% пытаются интегрировать учебную и социальную мотивацию. Заслуживают внимания и некоторые применяемые педагогами так называемые способы демотивации: «Ставлю уже третью двойку, а он все равно не учит...». Общая экспертная оценка педагогами подобных приемов как контрпродуктивных способствовала повышению рефлексивности. Обнаружено, что каждая третья проблемная ситуация обозначала те или иные аспекты мотивации обучающихся. Общее мнение педагогов позволяет зафиксировать низкий и средне-низкий уровень мотивации обучающихся в целом. При этом процесс решения проблемных ситуаций и их осмысления рассматривался нами как проявление про-

фессионального педагогического мышления, которое может предполагать уровневость, разный объем творческой, задействования метакогнитивных способностей [8; 9; 10], учета современных требований образовательной системы, направленности на самосовершенствование и развитие компетенций [9; 11; 12]. Контент-анализ качеств мышления показывает невысокую вариативность и гибкость способов поведения, вместе с тем высокую адекватность и обоснованность принимаемых решений для мотивации обучающихся.

Обсуждение результатов

Наши данные о взаимосвязи мотивации к обучению с отношением к педагогу согласуются с мнением зарубежных [24; 26; 27; 28] и российских [5; 6] ученых в том, что умения создавать ситуации успеха, инициировать элементы доверительного общения, использовать методы и способы гуманистических стилей педагогической деятельности являются факторами, способствующими мотивации обучающихся.

Дополнительный экспертный анализ ситуации развития мотивации у обучающихся подросткового возраста ШНОР и ШНСУ, расположенных в городе или на селе, показывает, что в сельской местности поддержанию благоприятного отношения к обучению способствуют условия образовательной среды школы, направленные не столько на вариативность, насыщенность и результативность, сколько на психологическую поддержку, педагогическое

сопровождение, создание ситуации успеха, объединения усилий педагогического коллектива и родителей. Это дает нам основание для выбора одного из векторов административно-управленческого и психолого-педагогического сопровождения мотивации учебной деятельности и позитивного отношения к школе. Другой вектор сопровождения может быть направлен на создание условий для общего смыслового поля в понимании аспектов мотивации. Необходимость этого вектора подтверждается исследованиями препятствий, мешающих неблагополучным школам стать резильентными: несоответствие уровня притязаний и уровня возможностей [14], при этом согласованность позиций создает условия для взаимопонимания [18]. Нами выявлено, что часто препятствием является не сама по себе низкая мотивация, а асинхронное мнение о тех или иных явлениях у участников образовательных отношений (администрация, обучающиеся, родители, педагоги).

А.К. Маркова [11] считает, что педагоги слабо умеют анализировать особенности мотивации обучающихся, в том числе педагоги в современных условиях в силу недостаточности и эклектичности психолого-педагогических знаний, слабой дифференциации мотивационных, возрастных или ситуативно-контекстных характеристик не всегда верно делают вывод о невысокой мотивации к обучению. Вместе с тем характерные для подросткового возраста критика и негативизм ко взрослым и возрастающая потребность в общении со сверстниками и взрослыми создают предпосылки для адекватной Я-концепции [4; 22]. На наш взгляд, расширение мотивационных контекстов не дает оснований педагогу для выбора адресного воздействия на ту или иную мотивационную форму, что, в свою очередь, препятствует осознанию причинно-

следственных отношений и целостному анализу проблемности.

Заключение

Анализ результатов нашего исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлены сходства и отличия в уровне учебной мотивации и эмоционального отношения к обучению при воздействии различных факторов среды: при разном типе поселения и категории образовательных организаций мотивация в подростковом возрасте имеет больше сходств, чем отличий, а гендерный аспект показал наличие более высокой мотивации к обучению у юношей. В целом у обучающихся ШНОР и ШНСУ самым распространенным является средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией. Доминирующей является высокая самооценка, которая парциально связана с мотивацией к обучению.

2. Отношение к педагогу может быть рассмотрено в качестве предиктора положительной мотивации и эмоционально-позитивного отношения к учебной деятельности. Репрезентации педагогов о мотивационной сфере обучающихся не совсем согласуются с имеющимися показателями мотивации обучающихся.

3. На основе выполненного исследования сформулированы стратегии помощи образовательным организациям и педагогам, в частности, в направлениях: оказания консультативной помощи по вопросам мотивации обучающихся подростково-юношеского возраста с учетом особенностей современных подростков, адресного сопровождения при разработке программ для развития и поддержки внутренней учебной мотивации обучающихся учителями и родителями, обобщения лучших региональных мотивационных практик и трансляция опыта на общероссийском уровне.

Литература

1. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84—92. DOI:10.17759/chr.2021170112
2. Белогой К.Н., Бугрова Н.А. Образ будущего у старших подростков: межполювые различия

[Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 86—104. DOI:10.17759/psyedu.2020120107

3. Вартанова И.И. Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 40—48. DOI:10.17759/pse.2020250304

4. Васюра С.А., Иголевич Н.И. Связь коммуникативной активности и самооценки подростков поколения Z [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2020. № 5. С. 81—95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44262191> (дата обращения: 21.02.2021).
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н., Пшеничник Д.В. Отчего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. Том 104. № 4. С. 31—40. DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-N1-N2
6. Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 51—61. DOI:10.17759/pse.2019240404
7. Драгунова Т.В. Подросток. М.: Знание, 1976. 94 с.
8. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 3. С. 43—52. DOI:10.31857/S0205959200009326-4
9. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 20—26.
10. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 112 с.
11. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
12. Метапредметные компетенции педагога: Монография / Под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 320 с.
13. Образование для сложного общества: Доклад Global Education Futures / Под ред. П. Лушки, П. Рабиновича, А. Асмолова. М.: «Российский учебник», Global Education Futures, Global Venture Alliance. 2018. 212 с. URL: https://rosuchebnik.ru/upload/service/obrazovanie_dlya_slojnogo_obshestva.pdf (дата обращения: 18.05.2021).
14. Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Звягинцев Р.С., Михайлова А.М., Чиркина Т.А., Косарецкий С.Г. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198—227.
15. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик: сб. науч. тр. / отв. ред. И.В. Дубровина. М.: Изд-во АПН СССР, 1988. С. 110—118.
16. Психолого-педагогические проблемы современного социума: коллективная монография / Под ред. Е.А. Левановой, А.В. Мудрика. М.: МПГУ, 2018. 298 с.
17. Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: коллективная монография / Под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. 310 с.
18. Серафимович И.В., Беляева О.А. Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 2(95). С. 232—246.
19. Федоренко А.В., Швацкий А.Ю. Самооценка как личностная детерминанта продуктивности учебной деятельности (на примере подросткового возраста) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Том 29. № 4. С. 371—374.
20. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер. Пер. с англ. И.С. Денисенко, И.Ю. Облачко, предисловие С.С. Кравцова. М.: «Национальное образование», 2019. 336 с.
21. Эльконин Д.Б., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина-Давыдова // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 118—142.
22. Crocker J., Canevello A. From Egosystem to Ecosystem: Motivations of the Self in a Social World // Advances in Motivation Science. 2018. Vol. 5. P. 41—86. DOI:10.1016/bs.adms.2018.01.003
23. Day E., Dotterer A.M. Parental Involvement and Adolescent Academic Outcomes: Exploring Differences in Beneficial Strategies across Racial/Ethnic Groups // Journal of Youth and Adolescence. 2018. Vol. 47. P. 1332—1349. DOI:10.1007/s10964-018-0853-2
24. Fernández-Hernández A., Manzano-Sánchez D., Jiménez-Parra J.F., Valero-Valenzuela A. Analysis of differences according to gender in the level of physical activity, motivation, psychological needs and responsibility in Primary Education // Journal of Human Sport and Exercise. 2020. Vol. 16. P. 580—589.
25. Hilcenko S. How Generation «Z» Learns Better? // European Journal of Social Science Education and Research. 2017. Vol. 4. P. 379—389. DOI:10.26417/ejser.v11i2.p379-389
26. Mérida-López S., Bakker A.B., Extremera N. How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model, Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 151. P. 109393. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886919302788> (дата обращения: 11.04.2021).
27. Mirzajani H., Rahimisadegh Z., Alami R., Farnia M., Delaviz M. The Effective Factors on the Guidance School Students' Academic Motive // Research Journal of Recent Sciences. 2014. Vol. 6. № 3. P. 77—82.
28. Reeve J., Jang H.R., Jang H. Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive

and controlling motivating styles // Learning and Individual Differences year. 2018. Vol. 62. P. 12—22. DOI:10.1016/j.lindif.2018.01.001

29. Wink M.N., LaRusso M.D., Smith R.L. Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and

burnout // Psychology in the Schools. 2021. Vol. 58. № 8. P. 1575—1596. DOI:10.1002/pits.22516

30. Wlodkowski R.J. Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults Enhancing Adult Motivation To Learn. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. 530 p.

References

1. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossijskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
2. Belogaj K.N., Bugrova N.A. Obraz budushchego u starshih podrostkov: mezhpolyovye razlichiya [Elektronnyj resurs] [The Image of the Future in Older Adolescents: Gender Differences]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 86—104. DOI:10.17759/psyedu.2020120107 (In Russ.).
3. Vartanova I.I. Emocional'noe otnoshenie k shkole i samootnoshenie starsheklassnikov razlichnogo pola i vozrasta [Emotional Attitude To School And Self-Attitude In High School Students Of Different Sex And Age]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science And Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 40—48. DOI:10.17759/pse.2020250304 (In Russ.).
4. Vasyura S.A. Svyaz' kommunikativnoi aktivnosti i samoosenki podrostkov pokoleniya Z [Elektronnyj resurs] [The Connection Between Communicative Activity And Self-Evaluation Of Generation Z Adolescents]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems Of Modern Education]*, 2020, no. 5, pp. 81—95. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44262191> (Accessed 21.02.2021). (In Russ.).
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichnyuk D.V. Otchego zavisit zhelanie mladshikh shkol'nikov uchit'sya? Struktura predmetnoi motivatsii shkol'nikov, obuchayushchikhsya v ramkakh raznykh obrazovatel'nykh sistem [What Determines The Elementary School Students' Desire To Learn? The Structure Of The Subject Motivation Of Students Studying Within Different Educational Systems]. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij [Russian Foundation for Basic Research]*, 2019. Vol. 104, no. 4, pp. 31—40. DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-N1-N2 (In Russ.).
6. Danilova E.E. Soderzhanie i dinamika motivatsionnykh predpochtenii sovremennykh mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov [The Content And Dynamics Of The Motivational Preferences Of Modern Younger Schoolchildren And Younger Adolescents]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science And Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 51—61. DOI:10.17759/pse.2019240404 (In Russ.).
7. Dragunova T.V. Podrostok. [Teenager]. Moscow: Znanie. Publ, 1976. 94 p. (In Russ.).

8. Kashapov M.M., Serafimovich I.V. Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyi resurs sub'ekta v usloviyakh professionalizatsii [Supra-Situational Thinking As Person's Cognitive Resource In The Context Of Professionalization]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2020. Vol. 41, no. 3, pp. 43—52. DOI:10.31857/S020595920009326-4 (In Russ.).
9. Kuz'mina N.V. Pedagogicheskoe masterstvo uchatelya kak faktor razvitiya sposobnosti uchashchikhsya [Teacher's pedagogical skills as a factor in the development of students' abilities]. *Voprosy psihologii [Voprosy Psichologii]*, 1984, no. 1, pp. 20—26. (In Russ.).
10. Kulyutkin YU.N., Suhobskaya G.S. Individual'nye razlichiya v myslitel'noi deyatel'nosti vzroslykh uchashchikhsya [Individual differences in the mental activity of adult students]. Moscow: Pedagogika. Publ, 1971. 112 p. (In Russ.).
11. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivatsii ucheniya [Formation of the teaching motivation]. Moscow: Prosveshchenie. Publ, 1990. 192 p. (In Russ.).
12. Metapredmetnye kompetentsii pedagoga: Monografiya [Metasubject Competence Of A Teacher]. In Zolotareva (ed.). Yaroslavl: GAU DPO YAO IRO, 2018. 320 p. (In Russ.).
13. Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva: Doklad Global Education Futures [Education For A Complex Society]. In P. Lukshi, P. Rabinovicha, A. Asmolova (ed.). Moscow: «Rossiiskii uchebnyk», Global Education Futures, Global Venture Alliance, 2018. 212 p. (In Russ.).
14. Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Zvyagintsev R.S., Mikhailova A.M., Chirkina T.A., Kosaretskii S.G. Poverkh bar'ero: issleduem rezil'entnye shkoly [Above Barriers: A Survey of Resilient Schools]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2018, no. 2, pp. 198—227. (In Russ.).
15. Prihozhan A.M. Primenenie metodov pryamogo otsenivaniya v rabote shkol'nogo psikhologa [The use of direct assessment methods in the work of a school psychologist]. Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noi psikhologicheskoi sluzhbe konkretnykh psikhologicheskikh metodik: sb. nauch. tr. In I.V. Dubrovina (ed.). Moscow: APN SSSR, 1988, pp. 110—118. (In Russ.).
16. Psikhologo-pedagogicheskie problemy sovremennoogo sotsiuma: kollektivnaya monografiya [Psychological and pedagogical problems of modern society]. In E.A. Levanovoj, A.V. Mudrik (ed.). Moscow: MPGU, 2018. 298 p. (In Russ.).
17. Regional'naya kontseptsiya podderzhki shkol'skimi rezul'tatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchikh v

- neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh: kollektivnaya monografiya [Regional Concept Of Support For Schools With Low Learning Outcomes And Schools Operating In Unfavorable Social Conditions]. In Zolotareva (ed.). Yaroslavl: GAU DPO YAO IRO, 2021. 310 p. (In Russ.).
18. Serafimovich I.V., Belyaeva O.A. Tsennostnye orientatsii razlichnykh grupp uchastnikov obrazovatel'nykh otноshenii: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Axiological Orientations of Participants of Educational Relationships: Social-Psychological Aspect]. *Integratsiya obrazovaniya [Integration of Education]*, 2019. Vol. 23, no. 2(95), pp. 232—246. (In Russ.).
19. Fedorenko A.V., Shvatskii A.Yu. Samootsenka kak lichnostnaya determinanta produktivnosti uchebnoi deyatelnosti (na primere podrostkovogo vozrasta) [Self-Esteem as a personal determinant of learning activity's Productivity (through the example of adolescence)]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]*, 2019. Vol. 29, no. 4, pp. 371—374. (In Russ.).
20. Shlyaikher A. Obrazovanie mirovogo urovnya. Kak vystroit' shkol'nuyu sistemu XXI veka? [World-Class Education. How To Build A School System Of The 21st Century?]. A. Shlyaikher. Per. s angl. I.S. Denisenko, I.Yu. Oblachko, predislovie S.S. Kravtsova. Moscow: «Nacional'noe obrazovanie», 2019. 336 p. (In Russ.).
21. El'konin D.B., Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Podrostkovyi etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme El'konina-Davydova [The teenage stage of school education in the Elkonin-Davydov system]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2004, no. 3, pp. 118—142. (In Russ.).
22. Crocker J., Canevella A. From Egosystem to Ecosystem: Motivations of the Self in a Social World. *Advances in Motivation Science*, 2018. Vol. 5, pp. 41—86. DOI:10.1016/bs.adms.2018.01.003
23. Day E., Dotterer A.M. Parental Involvement and Adolescent Academic Outcomes: Exploring Differences in Beneficial Strategies across Racial/Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 2018. Vol. 47, pp. 1332—1349. DOI:10.1007/s10964-018-0853-2
24. Fernández-Hernández A., Manzano-Sánchez D., Jiménez-Parra J.F., Valero-Valenzuela A. Analysis of differences according to gender in the level of physical activity, motivation, psychological needs and responsibility in Primary Education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2020. Vol. 16, pp. 580—589.
25. Hilcenko S. How Generation «Z» Learns Better? *European Journal of Social Science Education and Research*, 2017. Vol. 4, pp. 379—389. DOI:10.26417/ejser.v11i2.p379-389
26. Mérida-López S., Bakker A.B., Extremera N. How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? *Cross-validation of a moderated mediation model, Personality and Individual Differences*, 2019. Vol. 151, p. 109393. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886919302788> (дата обращения: 11.04.2021).
27. Mirzajani H., Rahimisadegh Z., Alami R., Farnia M., Delaviz M. The Effective Factors on the Guidance School Students' Academic Motive. *Research Journal of Recent Sciences*, 2014. Vol. 6, no. 3, pp. 77—82.
28. Reeve J., Jang H.R., Jang H. Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences year*, 2018. Vol. 62, pp. 12—22. DOI:10.1016/j.lindif.2018.01.001
29. Wink M.N., LaRusso M.D., Smith R.L. Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 2021. Vol. 58, no. 8, pp. 1575—1596. DOI:10.1002/pits.22516
30. Wlodkowski R.J. Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults Enhancing Adult Motivation To Learn. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. 530 p.

Информация об авторах

Золотарева Ангелина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, ректор, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования Ярославской области» (ГАУ ДПО ЯО ИРО), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, e-mail: ang_gold@mail.ru

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, проректор, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования Ярославской области» (ГАУ ДПО ЯО ИРО), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Information about the authors

Angelina V. Zolotareva, Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of the Institute for Educational Development, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, e-mail: ang_gold@mail.ru

Irina V. Serafimovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Vice-Rector, Institute for Educational Development, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Получена 01.10.2021

Принята в печать 19.11.2021

Received 01.10.2021

Accepted 19.11.2021

Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ

Косарецкий С.Г.

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

Мерцалова Т.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: tmertsalova@hse.ru

Сенина Н.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: nsenina@hse.ru

Анализируются данные опросов родителей учащихся и учителей общеобразовательных организаций, в которых отражены представления родителей и педагогов о причинах академической неуспешности детей и возможностях, предоставляемых современными российскими школами для их преодоления. В опросе, проведенном в рамках Мониторинга экономики образования (МЭО) в 2020—2021 учебном году, приняли участие 8958 школьных учителей и 14337 представителей семей, в которых дети посещают организации общего образования, из 8 федеральных округов Российской Федерации. Показано, что родители наименее академически успешных детей в наибольшей степени отмечают дефицит внимания школы к проблемам детей с трудностями в обучении, отсутствие дополнительных занятий и поддержки специалистов для преодоления трудностей, демонстрируют более высокий уровень готовности к переводу детей в другую школу. Для учителей, работающих в школах с большим числом неуспевающих детей, характерными являются более низкий уровень принятия ответственности за образовательную успешность обучающихся и более высокий уровень недовольства выбором профессии. Они реже получают поддержку специалистов, чаще отмечают недостаточность навыков индивидуального обучения для работы с детьми с учебными проблемами, в большей степени включены в мероприятия по профессиональному развитию в соответствующей области. Делаются выводы о том, что психологический климат, существующий в классах и школах с низкой академической композицией, неблагоприятен для преодоления школьной неуспешности, а группы родителей и педагогов, имеющих наибольшие сложности в обеспечении качественного образования, испытывают наибольший дефицит поддерживающих ресурсов.

Ключевые слова: трудности в обучении, академическая неуспешность, психологический климат.

Для цитаты: Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>

Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools

Sergei G. Kosaretsky

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Tatyana A. Mertsalova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: tmertsalova@hse.ru

Natalia A. Senina

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: nsenina@hse.ru

The paper analyzes the notions of parents and teachers about the reasons behind low academic achievements of children as well as about the opportunities to overcome learning difficulties provided by modern Russian schools. The study uses data from surveys of parents, students and teachers of comprehensive schools conducted as part of the Monitoring of the Economics of Education (IEE) implemented by the National Research University Higher School of Economics (NRU HSE) in the academic year 2020-2021. It is shown that the parents of low-achieving students notice the lack of attention from schools to the problems of children with learning difficulties, the lack of additional classes and support from specialists to overcome these difficulties. This group of parents demonstrates a higher level of willingness to transfer their children to another school. As for the teachers working in schools with a large number of poorly performing students, they tend to have a lower sense of responsibility for the academic success of students and a higher level of dissatisfaction with the choice of profession. They are less likely to receive support from various specialists (psychologists, special needs teachers, etc.), and as they realize they lack the professional skills necessary for working with children with learning and behavioral difficulties, they tend to engage more in professional development activities. The paper concludes that the psychological climate existing in classes and schools with a high proportion of underachieving students is an impediment in overcoming low academic performance, and that the groups of parents and teachers experiencing the greatest difficulties in providing quality education also experience the greatest deficit of support.

Keywords: underachieving students, learning difficulties, psychological climate.

For citation: Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605> (In Russ.).

Введение

По результатам PISA-2018, 22% российских обучающихся не достигли порогового (второй по шкале PISA) уровня по читательской и математической грамотности, 21% — не преодолели порога по естественно-научной грамотности [34]. Растущая образовательная неуспешность рассматривается как один из ключевых вызовов для российской системы образования [3]. Реализуемый национальный проект «Образование» имеет целью вхождение России в группу 10 лучших стран по качеству образования, что предполагает сокращение доли неуспешных детей.

Проблема низких академических результатов школьников актуальна для всех стран. В связи с этим анализ причин и поиск путей преодоления школьной неуспешности являются одними из наиболее масштабных в корпусе современных образовательных исследований [4; 17; 22; 24; 30]. В работах, использующих данные международных исследований качества образования, анализируются факторы низких образовательных результатов: характеристики семей обучающихся (уровень образования и материального благополучия, культурный капитал) и школ (социальная композиция, ресурсная база, учебники, качество преподавания, квалификация учителей) [6; 8; 9; 27; 28; 33]. Другие направления исследований сфокусированы на изучении факторов школьной эффективности и академической резильентности [13; 14; 37], стратегий и практик профилактики и преодоления школьной неуспешности [4; 17; 22; 24].

В обоих ракурсах исследований (факторы низких результатов и факторы резильентности) выделяются такие аспекты, как: школьный климат, включающий взаимоотношения между участниками образовательного процесса, их установки и ожидания [11; 26; 32; 35; 36; 42]; профессиональная подготовка, условия труда и профессиональное самочувствие учителей [15; 19; 20; 38], особенно работающих в школах с

высокой долей детей с низкими образовательными результатами [7; 31]; возможности организации дополнительных занятий с детьми, испытывающими трудности в обучении, помощи таким детям или работающим с ними педагогам со стороны психологов, тьюторов [39; 43].

Условия и конкретные практики поддержки неуспешных школьников в российских общеобразовательных организациях — недостаточно изученная тема. Отдельные исследования включают данные о ресурсах, управленческих стратегиях школ с высокой концентрацией детей с низкими образовательными результатами [10; 12], раскрывают особенности участия таких детей в дополнительном образовании, оценки учителями, родителями масштаба и причин школьной неуспешности [5].

Введение в научный оборот новых данных, характеризующих выделенные аспекты организации школьного образования, актуально как для углубления научного знания, так и для поиска эффективных решений по сокращению образовательной неуспешности.

В данной статье мы фокусируем свое внимание на следующих основных вопросах: Какие практические возможности помощи учащимся с трудностями в обучении имеются в школах? Каковы установки учителей и родителей в отношении академически неуспешных детей, причин неуспешности и возможностей ее преодоления?

Организация и методы исследования

Мы используем данные опросов, проведенных в рамках Мониторинга экономики образования (МЭО), реализованного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в 2020—2021 учебном году.

Выборка опросов включала 8958 школьных учителей и 14337 представителей семей, в которых дети посещают организации общего образования (далее — родители), из 8 фе-

деральных округов Российской Федерации и была стратифицирована по следующим параметрам: 1) географическое положение; 2) тип населенного пункта; 3) тип образовательного учреждения. Выборка распределена по стратам «административно-географический признак» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения этих страт.

Анкетирование осуществлялось в онлайн-формате, что обусловило смещение выборки, в том числе в сторону интернет-аудитории, что повлияло на некоторые результаты. Для выравнивания смещений было проведено взвешивание выборки учителей и родителей. Весовые коэффициенты рассчитаны с помощью метода случайного итеративного взвешивания (Random Iterative Weighting) с ограничением на максимальный размер индивидуального веса, равный 3.

Для анализа возможностей, предоставляемых школами обучающимся с низкими образовательными результатами, были выделены соответствующие категории:

— родителей — на основе указанного в их анкете уровня академических достижений детей;

— учителей — на основе их субъективной оценки масштаба школьной неуспешности в их школе.

Родители по ответам на вопрос об успеваемости их детей распределены на три группы:

— родители «неуспешных» школьников (сумма ответов «Бывают неудовлетворительные оценки (“двойки”)» и «Чаще удовлетворительные оценки (“тройки”)»);

— родители «хорошистов» (сумма ответов «В основном хорошие оценки (“четверки”)» и «Только хорошо и отлично (“четверки” и “пятерки”)»);

— родители «отличников» (ответ «Только отличные оценки (“пятерки”)»).

Для анализа отобраны только родители, отметившие один из приведенных вариантов ответа (N=11935). Долевое распределение участников опроса по данным группам в целом соответствует экспертным оценкам и результатам международных сопоставительных исследований: родители «неуспешных» — 19%, родители «хорошистов» — 77%, родители «отличников» — 4%.

Учителя распределены на 5 групп по вопросу «Какую примерно долю от общего числа детей, обучаемых вами в этой школе, составляют учащиеся с низкой академической успеваемостью?» (N=8956):

1 гр. — «Нет таких» (9,9%) — академически благополучные школы;

2 гр. — «Не более 10%» (44,9%);

3 гр. — «От 10 до 25%» (28,5%);

4 гр. — «От 25 до 50%» (12,3%);

5 гр. — «50% и более» (4,4%) — академически неблагополучные школы.

Основные результаты

Взгляд родителей

В интерпретации барьеров для получения качественного образования родители «неуспешных» школьников заметно чаще других групп отмечают отсутствие индивидуального внимания со стороны учителя, недостаточную мотивацию педагогов (ответ «Неинтересные уроки»), плохую атмосферу в коллективе детей и проблемы дисциплины на уроках (рис. 1). Все указанные причины можно отнести к характеристикам психологического климата в школе.

Большинство родителей всех групп дают положительную оценку возможностей получения помощи со стороны школы, однако в группе родителей «неуспешных» детей такие оценки встречаются реже. Так, с утверждением «Школа предлагает консультирование для родителей» согласны 63,6% всех опрошенных, но только 58,5% из числа родителей «неуспешных» школьников; с утверждением «Школа вовремя обращает внимание на детей, которые не справляются с программой, и оказывает им необходимую помощь» согласны 55,9% всех родителей и 43,0% родителей «неуспешных». Абсолютно не согласны с тем, что школа не помогает отстающим школьникам, 24,3% родителей «неуспешных» и лишь 13,8% родителей «хорошистов» и 14,0% — «отличников».

При этом наличие специальных дополнительных занятий для детей, имеющих трудности в обучении, отмечают меньше четверти опрошенных (рис. 2).

Более 40% родителей «неуспешных» школьников отмечают, что в их школе нет специальных дополнительных занятий для детей,

имеющих трудности в обучении. Именно они в большей степени осведомлены об отсутствии подобных курсов, в то время как большая часть родителей «хорошистов» и «отличников» отмечают, что не знают об этом.

В то время как одним из важных направлений поддержки родителей в преодолении проблем в обучении ребенка является воз-

можность получить консультации у учителя, а также у таких специалистов, как педагог-психологи, учителя-логопеды и др., результаты опроса (рис. 3) показывают, что родители «неуспешных» школьников в этом направлении имеют наименьшие возможности такого рода.

Наличие возможности получить консультацию самому родителю в среднем по выбор-

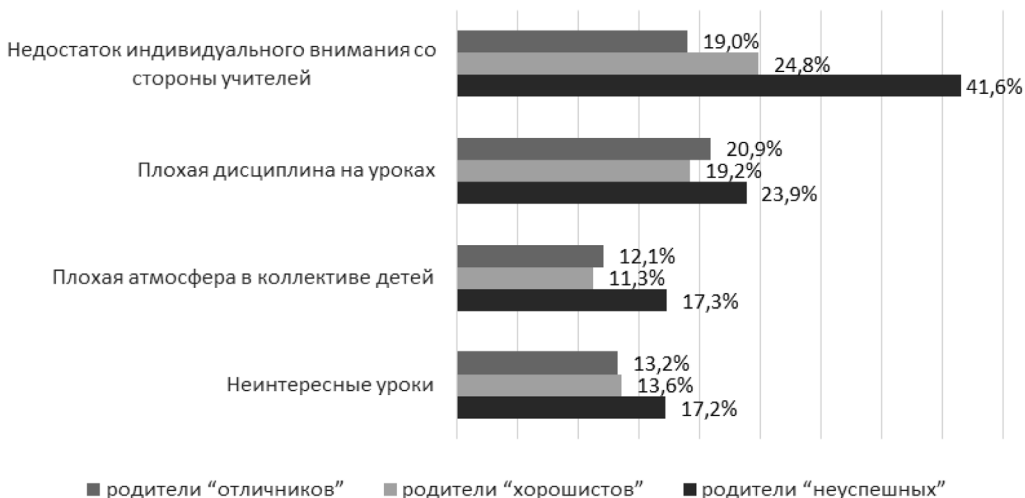


Рис. 1. Доля родителей, выбравших указанные варианты ответов на вопрос «Что из перечисленного больше всего мешает учебе Вашего ребенка в данной школе?», % от числа ответивших на вопрос в каждой группе (N=11935)

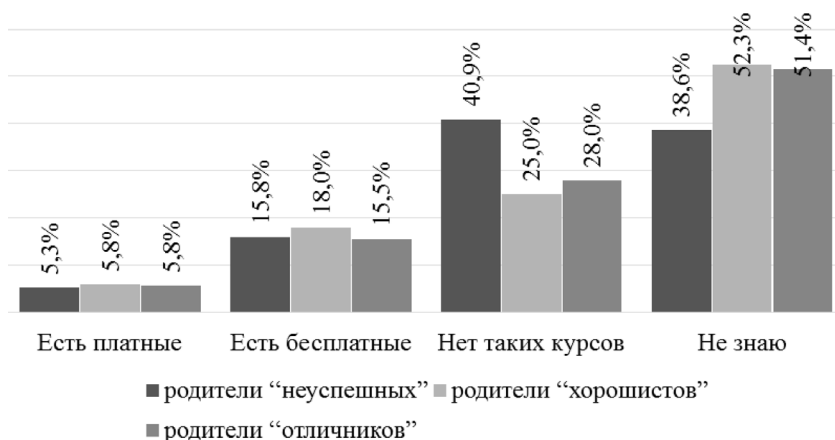


Рис. 2. Ответы родителей на вопрос «Есть ли в вашей школе дополнительные занятия для детей, имеющих трудности в обучении?», % от числа ответивших на вопрос в каждой группе (N=11935)

ке участники опроса отмечают в 2 раза реже, чем получить ребенку (например, доступность консультации педагога-психолога для детей отмечают 55,9% опрошенных, для родителей — только 27,6%). Среди родителей «неуспешных» школьников этот разрыв в доступности консультаций для родителей и детей еще больше.

Среди участников опроса наблюдается высокая доля тех, кто согласен, что установки школы в отношении неуспешных учащихся являются негативными. Почти половина от всей выборки (48,6%) в той или иной мере (сумма ответов

«Абсолютно согласен» и «Скорее согласен») согласны с утверждением «Школа заинтересована только в хороших учениках», практически каждый третий (29,7%) — с утверждением «Школа старается избавиться от детей, которые не справляются с программой и нарушают дисциплину». Среди родителей «неуспешных» школьников согласие с этими утверждениями встречается чаще (56,2% и 38,8% соответственно).

Испытывая дефицит внимания в школе и будучи неудовлетворенными качеством образования, родители всех групп прибегают к

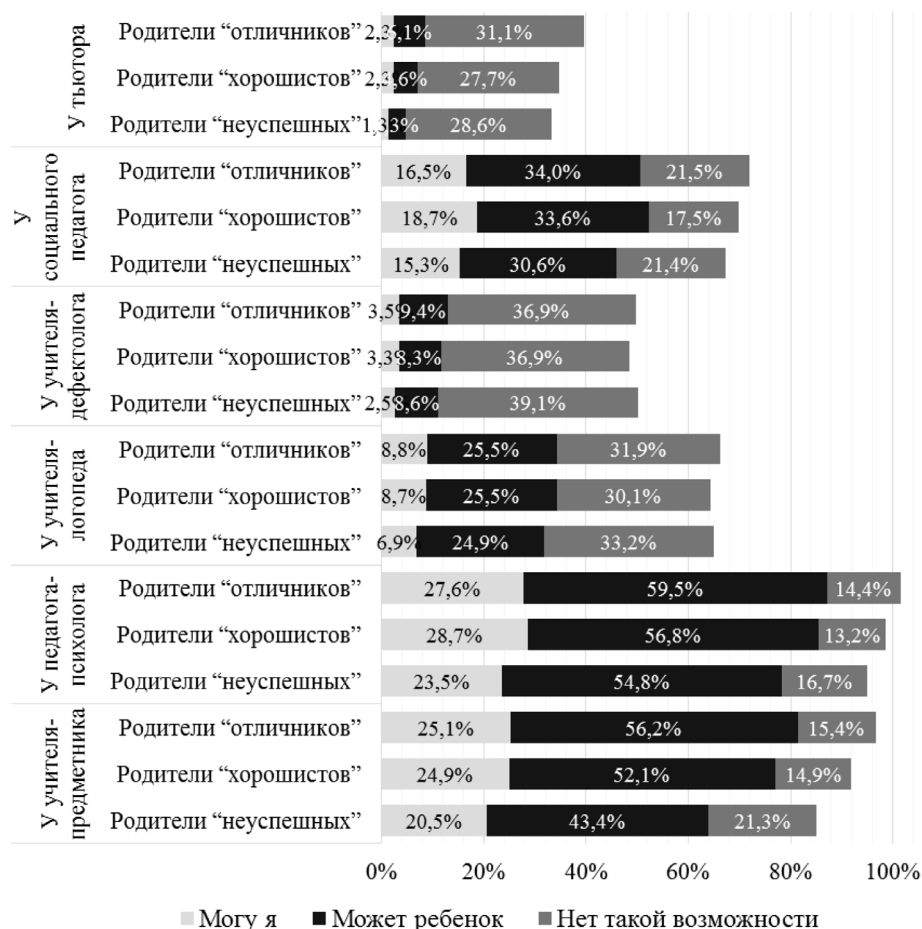


Рис. 3. Ответы родителей на вопрос «Можете ли Вы и Ваш ребенок получить в школе консультацию у специалистов?», % от числа ответивших на вопрос в каждой группе (N=11935)

помощи репетиторов. При этом ликвидация отставания в учебе является ведущей целью для каждого второго из родителей «неуспешных» школьников (56,7% от числа тех, чьи дети занимаются с частным преподавателем/репетитором). Две трети родителей «неуспешных» школьников фиксируют готовность перевести своих детей в другую школу (63,6% против 55,1% среди родителей «хорошистов» и «отличников»). Интересно, что при выборе школы для перевода у этой группы родителей на первом и втором местах оказываются варианты «Туда, где комфортные отношения между самими учениками, а также между учениками и педагогами» (30,9%) и «Туда, где учителя более заботливы и лояльны к школьникам» (23,8%). Выбор таких вариантов встречается в 1,5—2 раза чаще, чем в группах родителей «хорошистов» и «отличников». Подобная фиксация косвенным образом отражает негативную родительскую оценку психологического климата школы, в которой учится ребенок.

Установки и мнения учителей

Установки педагогов являются важным фактором в преодолении проблемы школьной неуспешности [29; 41]. В целом учителя достаточно оптимистичны в отношении собственных образовательных достижений школьников (рис. 4). Однако уровень неуверенности в своих силах заметно возрастает с увеличением доли неуспешных детей в школе. Наиболее ярко (трехкратное повышение) это видно на примере утверждения «Как бы я ни старался(-лась), мои ученики вряд ли покажут высокие результаты».

Среди работников академически неблагополучных школ наблюдается заметное преобладание тех, кто считает, «что учитель не должен отвечать за результаты своих учеников» (более чем в 2 раза).

Эта установка подтверждается ответами учителей на вопрос «Какие из перечисленных факторов образовательной среды в наибольшей степени влияют на образо-

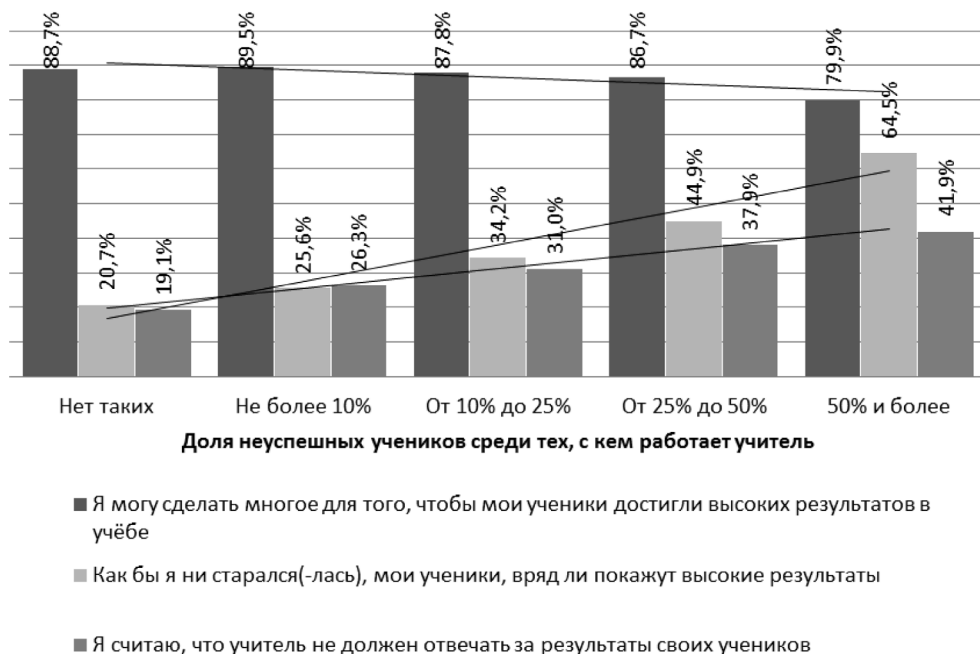


Рис. 4. Доля учителей, согласных с утверждениями (сумма ответов «Полностью согласен(-на)» и «Скорее согласен(-на)»), % от числа ответивших в каждой группе (N=8944)

вательные результаты ваших учеников?». Значимость качества преподавания в школе отметили 47,5% от всех опрошенных учителей и только 33,1% от учителей, работающих в академически неблагополучных школах. Взаимоотношения и традиции в школе для этой категории учителей также менее значимы, чем в целом по выборке (14,4% против 21,5%). Самым влиятельным фактором, по мнению всех групп учителей, является мотивация учеников и их индивидуальные усилия (77,1% по всей выборке, 77,4% среди учителей из академически неблагополучных школ).

При этом в школах с высокой долей академически неуспешных детей почти в 2 раза больше учителей, недовольных плохим контингентом, их незаинтересованностью в учебе (17,4% против 10,4% в академически благополучных школах).

Более 2/3 учителей указали, что проводят дополнительные занятия для неуспевающих школьников (рис. 5). Эти практики встречаются чаще, чем занятия с мотивированными школьниками. Каждый третий учитель занимается дополнительно с детьми с ОВЗ, каждый четвертый — с детьми из неблагопо-

лучных семей, каждый пятый — с учащимися, имеющими проблемы в поведении.

Ожидается, что в школах, где нет неуспешных школьников, дополнительных занятий по преодолению низкой академической успеваемости нет совсем (0%). Неожиданно, что в школах, где больше половины неуспешных детей, только 59,2% учителей отметили наличие таких занятий, в остальных категориях — 68—69%.

Среднее количество времени, которое учителя тратят на такие занятия, практически не различается (примерно 2,5 часа в неделю). Небольшое отличие наблюдается в оценках учителей из школ, где больше половины неуспешных детей — в среднем 3,3 часа в неделю.

Известно, что важным инструментом поддержки детей с трудностями в обучении является разработка и реализация индивидуальных планов обучения (сопровождения) [18; 40]. Данные опроса показывают, что вне зависимости от доли академически неуспешных учащихся более 60% опрошенных учителей составляют такие планы и социальные (психолого-педагогические) паспорта класса.

Педагоги, работающие в школах с высокой долей неуспешных обучающихся, испытывают наибольший дефицит навыков индивидуаль-



Рис. 5. Доля учителей, указавших, что они проводят с перечисленными категориями учащихся после уроков дополнительные индивидуальные и/или групповые занятия по преподаваемому предмету, % от числа ответивших (N=8469)

ного обучения таких детей (19,7% по сравнению с 15% по всей выборке). Этот дефицит, по оценкам учителей, занимает 6 место, но на 2 месте находятся навыки работы с учащимися, имеющими проблемы в поведении (25,3%), которые являются одним из основных факторов риска школьной неуспешности.

Возможности преодоления отмеченных дефицитов (через участие в мероприятиях по профессиональному развитию) реализовали 23,1% учителей, работающих в академически неблагополучных школах. В благополучных — почти в 2 раза меньше (12,6%).

Значимым ресурсом для учителей в работе с учащимися, имеющими трудности в обучении, считаются консультации со специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом, тьютором. Пока такие консультации не стали нормой. На вопрос: «Какие специалисты не реже 3—4 раз в течение учебного года консультируют Вас по вопросам обучения отстающих учащихся и детей с особыми образовательными потребностями?» почти половина (48%) учителей ответили «Никто из перечисленных». Среди учителей из академически неблагополучных школ такой ответ встречается в 59% анкет.

Наиболее распространенными являются консультации педагога-психолога (42,4%) и социального педагога (29,4%). У учителей, работающих с наиболее трудным контингентом, таких возможностей меньше: 30,8% отмечают возможность консультации с педагогом-психологом (против 45,9% учителей из академически благополучных школ) и 20,5% — с социальным педагогом (против 29,5%). В среднем по выборке наибольший дефицит наблюдается в возможности консультации с тьютором (только 1,7% отмечают, что у них есть такая возможность).

Распространенным в международной практике инструментом поддержки учителей, работающих со сложным контингентом, является мотивация в виде повышенного уровня оплаты труда и стимулирующих выплат [23]. Судя по результатам опроса учителей, в российских школах он используется крайне редко. За дополнительную внеурочную и индивидуальную работу с учащимися, неспособными

освоить общеобразовательную программу (не включая учащихся с ОВЗ), выплаты получают в среднем лишь 6,1% учителей. В неблагополучных школах таких учителей еще меньше — 4,9%. Это более чем в 3 раза меньше, чем за работу с высокомотивированными и одаренными детьми (20,8%). За дополнительную работу с учащимися с низкой академической успеваемостью стимулирующие выплаты получают в среднем 9,9% учителей.

Наконец, показательным является тот факт, что среди учителей, отметивших, что у них более 50% академически неуспешных учеников, доля выражающих абсолютное согласие с тем, что выбор профессии учителя стал для них ошибкой, в 3 раза выше, чем в школах, в которых нет неуспешных школьников.

Заключение

Представленные в статье данные позволяют говорить о том, что уровень возможностей помощи учащимся с трудностями в обучении в целом в российских школах низкий, по крайней мере, с точки зрения соответствия объективному масштабу неуспешности и актуальности ее решения, заявленной в государственных документах. Эти возможности сокращаются по мере роста востребованности у родителей неуспевающих детей и учителей, обучающихся академически неуспешных школьников.

Родители «неуспешных» обучающихся чаще отмечают дефицит внимания школы к проблемам таких детей, отсутствие дополнительных занятий и поддержки специалистов.

Учителя, работающие в академически неблагополучных школах, реже, чем их коллеги, получают консультации специалистов (педагога-психолога и др.), чаще отмечают недостаточность навыков для преодоления проблем обучения и поведения. Для учителей не созданы полноценные условия для работы по преодолению школьной неуспешности как в части профессионального развития, так и в части мотивации.

Для учителей, работающих с неуспешными обучающимися, характерны более низкий уровень принятия ответственности за образовательные результаты учащихся и более высокий уровень недовольства выбором про-

фессии. Подобные установки, как известно из исследований [26; 35; 36; 42], сами по себе действуют как фактор, негативно влияющий на образовательные результаты.

Из всего этого можно сделать вывод о том, что психологический климат, существующий в классах и школах с высокой долей академически неуспешных детей, неблагоприятен для преодоления школьной неуспешности.

Учитывая вероятность влияния фактора социальной желательности в ответах учителей, есть основания считать, что фактические показатели распространенности практик работы с учащимися, имеющими трудности в обучении, ниже представленных в анализе.

С другой стороны, в низких оценках родителями «неуспешных» школьников установок и возможностей, предоставляемых школой, вероятно, проявляется влияние общей неудовлетворенности результатами детей, своего рода родительская фрустрация.

Литература

1. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68—90. DOI:10.17323/1814-9545-2018-3-68-90
2. Гошин М.Е., Пинская М.А., Григорьев Д.С. Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа // Социологические исследования. 2021. № 5. С. 70—83. DOI:10.31857/S013216250012685-6
3. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 11.06.2021).
4. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmp.2019080101
5. Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 71—92. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-71-92
6. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? По данным

Полученные результаты согласуются с данными PISA и российских исследований относительно дефицита ресурсов школ, в которых обучается большое число детей с низкими академическими результатами [10], и данными о росте уровня неудовлетворенности профессиональным выбором с увеличением доли неуспешных учеников в школе [7].

За рамками данной публикации остались характеристики семьи: установки самих родителей в отношении преодоления неуспешности ребенка, родительская вовлеченность в его образование. Эти факторы, безусловно, являющиеся значимыми в контексте преодоления неуспешности [1; 2; 16; 21; 25], что определяет перспективность исследований, ориентированных на соотнесение потенциалов «двух полюсов» — школы и семьи — и обсуждение путей создания «направленной энергии».

- исследования PISA-2015 [Электронный ресурс] // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 69—80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnaya-shkola-i-effektivnaya-sistema-obrazovaniya-kakie-factory-pomogayut-priblizitsya-k-idealu-po-dannym-issledovaniya-pisa-2015-1> (дата обращения: 17.06.2021).
7. Константиновский Д.Л., Пинская М.А., Звягинцев Р.С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Социологические исследования. 2019. № 5. С. 14—25. DOI:10.31857/S013216250004949-6
8. Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой / Капуза А.В. [и др.] // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 10—35. DOI:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
9. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / Адамович К.А. [и др.] [Электронный ресурс] // Факты образования. 2019. № 2(25). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409673299.pdf> (дата обращения: 13.06.2021).
10. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148—177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkoly-effektivno-rabotayuschie-v-slozhnyh-sotsialnyh-kontekstah> (дата обращения: 17.06.2021).
11. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / Пинская М.А. [и др.] // Вопросы образования.

2018. № 2. С. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
12. «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров / Пинская М.А. [и др.] // Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 44 с.
13. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA / Agasisti T. [et al.] [Электронный ресурс] // OECD working paper № 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p. URL: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)3&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)3&docLanguage=En) (дата обращения: 20.03.2019).
14. Building Resilient Schools in Russia: Effective Policy Strategies / Pinskaya M. [et al.] // School Leadership and Management. 2018. № 2. P. 127—144. DOI:10.1080/13632434.2018.1470501
15. Day C., Gu Q. Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times // London. 2013. 192 p. DOI:10.4324/9780203578490
16. Driessen G., Smit F., Sleegers P. Parental Involvement and Educational Achievement [Электронный ресурс] // British Educational Research Journal. 2005. Vol. 31. № 4. P. 509—532. DOI:10.1080/01411920500148713
17. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre [Электронный ресурс] // OECD iLibrary. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2018_9789264301528-en (дата обращения: 13.06.2021).
18. Educational Support and Guidance [Электронный ресурс] // Eurydice. 2019. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-79_en (дата обращения: 13.06.2021).
19. Effective Teacher Policies: Insights from PISA [Электронный ресурс] // OECD. 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm> (дата обращения: 13.06.2021).
20. Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All [Электронный ресурс] // OECD iLibrary. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/empowering-and-enabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all_9789264273238-en (дата обращения: 13.06.2021).
21. Epstein J. Connections Count: Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools // Principal Leadership. 2007. Vol. 8. № 2. P. 16—22.
22. Equity and Quality in Education [Электронный ресурс] // OECD Asia Society. 2012. URL: https://asiasociety.org/sites/default/files/equity-and-quality-in-education_0.pdf (дата обращения: 13.06.2021).
23. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools [Электронный ресурс] // OECD Publishing. 2012. DOI:10.1787/9789264130852-en
24. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility [Электронный ресурс] // OECD. 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm> (дата обращения: 13.06.2021).
25. Fan X. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis // Journal of Experimental Education. 2001. Vol. 70. № 1. P. 27—61. DOI:10.1080/00220970109599497
26. Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children / Rutter M. et al. 1979. [Электронный ресурс] // URL: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=j_7FcLrSrEQC&oi=fnd&pg=PP9&ots=IMirTTDFcl&sig=EyclG4UhP07h2oof1hErwoeWsrq&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 20.03.2019).
27. Gamazo A., Martinez-Abad F. An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2020.575167
28. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis / Gamazo A. [et al.] // Revista de Educacion. 2017. № 379. P. 56—78. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
29. Good T.L. Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions [Электронный ресурс] // SAGE journals. 1987. Vol. 38. № 4. P. 32—47. DOI:10.1177/002248718703800406
30. Goodwin B. Raising the Achievement of Low-Performing Students. Policy Brief [Электронный ресурс] // Mid-Continent Research for Education and Learning. 2000. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442807.pdf> (дата обращения: 13.06.2021).
31. Kim K.R., Seo E.H. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis // Social Behavior and Personality: an international journal. 2018. Vol. 46. № 4. P. 529—540. DOI:10.2224/sbp.6554
32. MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S. The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement // International Journal of Leadership in Education. 2009. Vol. 12. № 1. P. 73—84. DOI:10.1080/13603120701576241
33. PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed [Электронный ресурс] // OECD iLibrary. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en (дата обращения: 13.06.2021).
34. PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf (дата обращения: 11.06.2021).
35. Proctor C.P. Teacher Expectations: A Model for School Improvement // The Elementary School Journal. 1984. Vol. 84. № 4. P. 468—481.

36. Reynolds D., Teddlie C. The International Handbook of School Effectiveness Research. London, 2000. DOI:10.4324/9780203454404
37. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research [Электронный ресурс] // London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995. 39 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf> (дата обращения: 13.06.2021).
38. School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy? / Chapman C. [et al.] // London. 2012. 312 p. DOI:10.4324/9780203136553
39. School Psychological Practice with Students from Socio-economically Disadvantaged Backgrounds / Thielking M. [et al.] // Handbook of Australian School Psychology. 2017. P. 553—574. DOI:10.1007/978-3-319-45166-4_28
40. Special Education Needs Provision within Mainstream Education [Электронный ресурс] // Eurydice. 2019. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education_en (дата обращения: 13.06.2021).
41. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level / Caprara G.V. [et al.] // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. № 6. P. 473—490. DOI:10.1016/j.jsp.2006.09.001
42. Wang S., Rubie-Davies C.M., Meissel K. A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years // Educational Research and Evaluation. Vol 24. № 3—5. DOI:10.1080/13803611.2018.1548798
43. Yeager D., Walton G., Cohen G.L. Addressing Achievement Gaps with Psychological Interventions [Электронный ресурс] // SAGE journals. 2013. Vol. 94. № 5. P. 62—65. DOI:10.1177/003172171309400514

References

1. Goshin M.E., Mertsalova T.A. Tipy roditel'skogo uchastiya v obrazovanii, sotsial'no-ekonomicheskii status sem'i i rezul'taty obucheniya [Types of Parental Involvement in Education, Socio-Economic Status of the Family and Students' Academic Results]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2018. № 3. P. 68—90. DOI:10.17323/1814-9545-2018-3-68-90
2. Goshin M.E., Pinskaya M.A., Grigor'ev D.S. Formy uchastiya roditeli v obrazovanii detei v shkolakh raznogo tipa [Forms of parental participation in education in different types of schools]. *Sotsiologicheskoe issledovaniya = Sociological Studies*, 2021. № 5. P. 70—83. DOI:10.31857/S013216250012685-6
3. Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya. Doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vyssei shkoly ekonomiki [Elektronnyi resurs] [12 Solutions for a New Education: Report by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (Accessed 11.06.2021).
4. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspeshnosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Elektronnyi resurs] [Western European experience of overcoming school failure and input from this experience in Russian education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.17759/jmfp.2019080101
5. Klyachko T.L., Semionova E.A., Tokareva G.S. Uspeshnost' i neuspeshnost' shkol'nikov: ozhidaniya roditeli, otsenka uchitelei [Success and Failure of School Students: Parental Expectations and Teachers' Perceptions]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2019, no. 4, pp. 71—92. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-71-92
6. Kovaleva G.S., Loginova O.B. Uspeshnaya shkola i effektivnaya sistema obrazovaniya: kakie faktory pomogayut priblizit'sya k idealu? Po dannym issledovaniya PISA-2015 [Elektronnyi resurs] [Successful school and effective education system: what factors help to approach the ideal? (According to the PISA-2015 study)]. *Pedagogicheskie izmereniya = Pedagogical measurements*, 2017, no. 2, pp. 69—80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnaya-shkola-i-effektivnaya-sistema-obrazovaniya-kakie-faktory-pomogayut-priblizitsya-k-idealu-po-dannym-issledovaniya-pisa-2015-1> (Accessed 17.06.2021).
7. Konstantinovskii D.L., Pinskaya M.A., Zvyagintsev R.S. Professional'noe samochuvstvie uchitelei: ot entuziazma do vygoraniya [Professional Health of Teachers: from Enthusiasm to Burnout]. *Sotsiologicheskoe issledovaniya = Sociological Studies*, 2019, no. 5, pp. 14—25. DOI:10.31857/S013216250004949-6
8. Obrazovatel'nye rezul'taty i sotsial'noe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz' s obrazovatel'noi politikoi [Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies]. Kapuza A.V., Kersha Yu.D., Zakharov A.B., Khavenson T.E. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2017, no. 4, pp. 10—35. DOI:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
9. Osnovnye rezul'taty rossiiskikh uchashchikhsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoi, matematicheskoi i estestvennonauchnoi gramotnosti PISA-2018 i ikh interpretatsiya [Russia results in math, reading, and science in PISA 2018 and what they say about education in the country]. Adamovich K.A., Kapuza A.V., Zakharov A.B., Frumin I.D. [Elektronnyi resurs]. *Fakty obrazovaniya = Facts of education*, 2019, no. 2(25). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409673299.pdf> (Accessed 13.06.2021).

10. Pinskaya M.A., Kosaretskii S.G., Frumin I.D. Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Schools that work effectively in complex social contexts]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2011, no. 4, pp. 148—177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkoly-effektivno-rabotayushchie-v-slozhnyh-sotsialnyh-kontekstah> (Accessed 17.06.2021).
11. Poverkh bar'erov: issleduem rezilientnye shkoly [Over the barriers: we study resilient schools]. Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Kosaretskii S.G., Zvyagintsev R.S., Mikhailova A.M., Chirkina T.A. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2018, no. 2, pp. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
12. «Effektivnye» shkoly: resursy, kontingent i upravlencheskie strategii direktorov [“Effective” schools: resources, contingent and managerial strategies of principals]. Pinskaya M.A., Derbishir N.S., Bysik N.V., Kosaretskii S.G. *Informatsionnyi byulleten' [Information Bulletin]*. Moscow: HSE, 2017. 44 p.
13. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Agasisti T. [et al.] [Elektronnyi resurs]. OECD working paper. № 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p. URL: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)3&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)3&docLanguage=En) (Accessed 20.03.2019).
14. Building Resilient Schools in Russia: Effective Policy Strategies. Pinskaya M. [et al.]. *School Leadership and Management*, 2018, no. 2, pp. 127—144. DOI:10.1080/13632434.2018.1470501
15. Day C., Gu Q. Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. London, 2013. 192 p. DOI:10.4324/9780203578490
16. Driessen G., Smit F., Slegers P. Parental Involvement and Educational Achievement [Elektronnyi resurs]. *British Educational Research Journal*, 2005. Vol. 31, no. 4, pp. 509—532. DOI:10.1080/01411920500148713
17. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre [Elektronnyi resurs]. *OECD iLibrary*. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2018_9789264301528-en (Accessed 13.06.2021).
18. Educational Support and Guidance [Elektronnyi resurs]. *Eurydice*, 2019. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-79_en (Accessed 13.06.2021).
19. Effective Teacher Policies: Insights from PISA [Elektronnyi resurs]. *OECD*, 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm> (Accessed 13.06.2021).
20. Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All [Elektronnyi resurs]. *OECD iLibrary*. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/empowering-and-enabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all_9789264273238-en (Accessed 13.06.2021).
21. Epstein J. Connections Count: Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 2007. Vol. 8, no. 2, pp. 16—22.
22. Equity and Quality in Education [Elektronnyi resurs]. *OECD Asia Society*. 2012. URL: https://asiasociety.org/sites/default/files/equity-and-quality-in-education_0.pdf (Accessed 13.06.2021).
23. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools [Elektronnyi resurs]. *OECD Publishing*, 2012. DOI:10.1787/9789264130852-en
24. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility [Elektronnyi resurs]. *OECD*, 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm> (Accessed 13.06.2021).
25. Fan X. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *Journal of Experimental Education*, 2001. Vol. 70, no. 1, pp. 27—61. DOI:10.1080/00220970109599497
26. Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children. Rutter M. et al. 1979. [Elektronnyi resurs]. URL: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=j_7FclrSrEQC&oi=fnd&pg=PP9&ots=IMirTTDFcL&sig=EyclG4UhP07h2oof1hErwoEWsrg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Accessed 20.03.2019).
27. Gamazo A., Martinez-Abad F. An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques [Elektronnyi resurs]. *Frontiers in Psychology*, 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2020.575167
28. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis. Gamazo A. [et al.]. *Revista de Educacion*, 2017, no. 379, pp. 56—78. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
29. Good T.L. Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions [Elektronnyi resurs]. *SAGE journals*, 1987. Vol. 38, no. 4, pp. 32—47. DOI:10.1177/002248718703800406
30. Goodwin B. Raising the Achievement of Low-Performing Students. Policy Brief [Elektronnyi resurs]. *Mid-Continent Research for Education and Learning*, 2000. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442807.pdf> (Accessed 13.06.2021).
31. Kim K.R., Seo E.H. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2018. Vol. 46, no. 4, pp. 529—540. DOI:10.2224/sbp.6554
32. MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S. The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 2009. Vol. 12, no. 1, pp. 73—84. DOI:10.1080/13603120701576241
33. PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed [Elektronnyi resurs]. *OECD iLibrary*. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018->

- results-volume-ii_b5fd1b8f-en (Accessed 13.06.2021).
34. PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования [Elektronnyi resurs]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf (Accessed 11.06.2021).
35. Proctor C.P. Teacher Expectations: A Model for School Improvement. *The Elementary School Journal*, 1984. Vol. 84, no. 4, pp. 468—481.
36. Reynolds D., Teddlie C. The International Handbook of School Effectiveness Research. London, 2000. DOI:10.4324/9780203454404
37. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research [Elektronnyi resurs]. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995. 39 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf> (Accessed 13.06.2021).
38. School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy? Chapman C. [et al.]. London, 2012. 312 p. DOI:10.4324/9780203136553
39. School Psychological Practice with Students from Socio-economically Disadvantaged Backgrounds. Thielking M. [et al.]. *Handbook of Australian School Psychology*, 2017, pp. 553—574. DOI:10.1007/978-3-319-45166-4_28
40. Special Education Needs Provision within Mainstream Education [Elektronnyi resurs]. *Eurydice*, 2019. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education_en (Accessed 13.06.2021).
41. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Caprara G.V. [et al.]. *Journal of School Psychology*, 2006. Vol. 44, no. 6, pp. 473—490. DOI:10.1016/j.jsp.2006.09.001
42. Wang S., Rubie-Davies C.M., Meissel K. A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*. Vol 24, no. 3—5. DOI:10.1080/13803611.2018.1548798
43. Yeager D., Walton G., Cohen G.L. Addressing Achievement Gaps with Psychological Interventions [Elektronnyi resurs]. *SAGE journals*, 2013. Vol. 94, no. 5, pp. 62—65. DOI:10.1177/003172171309400514

Информация об авторах

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Мерцалова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: tmertsalova@hse.ru

Сенина Наталья Андреевна, стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: nsenina@hse.ru

Information about the authors

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

Tatyana A. Mertsalova, PhD in Pedagogy, Leading Expert, Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, National Research University Higher School of Economics, Institute of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: tmertsalova@hse.ru

Natalia A. Senina, Research Assistant, Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, National Research University Higher School of Economics, Institute of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: nsenina@hse.ru

Получена 01.10.2021

Принята в печать 19.11.2021

Received 01.10.2021

Accepted 19.11.2021

Overview of Teachers' Mental Challenges, Competences, and Readiness to the Transition to Distance Learning in the UAE

Nahla M. Moussa

American University in the Emirates, Dubai, UAE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@aue.ae

Nadine S. El Khalil

American University in the Emirates, Dubai, UAE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0654-8424>, e-mail: nadeenelkhalil@gmail.com

The Coronavirus pandemic outbreak has changed numerous life activities. The education sector is one of many sectors that have been heavily impacted by the pandemic. Necessitating a transition to virtual distance learning challenged educators' adaptation towards using online platforms for teaching and assessment. This study examines (1) teachers' perception of their competencies and readiness to the online mode of learning in the United Arab Emirates (UAE), (2) teachers' mental states during the Coronavirus pandemic, and (3) the relationship between teachers' perception of competencies and their mental states. A Teachers' Competency Measurement Scale (TCMS) was developed to achieve the purpose of this research study. Data was collected quantitatively from 232 teachers who have teaching obligations for grades K-12 in the UAE. The findings showed that most of the teachers in the UAE feel competent and ready for the transition to the online learning environment. The Correlation Coefficient analysis revealed that there is no relationship between teachers' perception of competencies and their mental states. Furthermore, the Coronavirus affected teachers negatively.

Keywords: teachers, competency, readiness, e-learning, Coronavirus, mental health, UAE.

Acknowledgements. The authors are grateful for the American University in the Emirates for the continuous support.

For citation: Moussa N.M., El Khalil N.S. Overview of Teachers' Mental Challenges, Competences, and Readiness to the Transition to Distance Learning in the UAE. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 83—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260606> (In Russ.).

Психологическое здоровье, компетенции и готовность к переходу на дистанционное обучение у учителей в ОАЭ

Нала М. Мусса

Американский университет в Эмиратах, Дубай, ОАЭ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@aue.ae

Надин С. Эль Халиль

Американский университет в Эмиратах, Дубай, ОАЭ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0654-8424>, e-mail: nadeenelkhalil@gmail.com

Эпидемия коронавируса, охватившая весь мир, повлияла на очень многие сферы жизни. Огромные изменения произошли вследствие пандемии и в сфере образования. Вынужденный переход на дистанционное обучение стал настоящим вызовом для педагогов, которым необходимо было в сжатые сроки освоить онлайн-платформы для преподавания и оценивания. Данная работа посвящена изучению: 1) восприятия педагогами в Объединенных Арабских Эмиратах (ОАЭ) собственных компетенций и готовности к онлайн-обучению; 2) психологического состояния педагогов в период пандемии; 3) взаимосвязи психологического состояния педагогов и их восприятия собственных компетенций. Для этих целей мы разработали специальный опросник учительской компетентности (Teachers' Competency Measurement Scale, TCMS). Качественные данные были получены от 232 педагогов, работающих в системе полного среднего образования (К-12) в ОАЭ. Результаты свидетельствуют, что большинство педагогов ощущают себя уверенно и готовы к переходу в цифровую образовательную среду. Корреляционный анализ показал, что чем позитивнее учителя относятся к собственной компетентности, тем меньше у них негативных переживаний в связи с пандемией и переходом на онлайн-обучение.

Ключевые слова: учителя, компетентность, готовность, интернет-обучение, коронавирус, психологическое здоровье, ОАЭ.

Благодарности. Авторы выражают признательность Американскому университету в Эмиратах за постоянную поддержку.

Для цитаты: Мусса Н.М., Эль Халиль Н.С. Психологическое здоровье, компетенции и готовность к переходу на дистанционное обучение у учителей в ОАЭ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 83—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260606>

Introduction

As the Coronavirus disease significantly started to spread around the globe, the world had been drastically affected. A huge sector impacted was education. Campuses were closed, and new modifications had to be implemented in the educational

system. Based on the statistics of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [38], more than 1.5 million students around the world have been influenced by the school closure because of the COVID-19 Pandemic. Despite all conditions, political, economic, or health issues,

according to the United Nations and the Universal Declaration of Human Rights, every child should maintain their right of education. Although many countries ended their academic year, the United Arab Emirates (UAE) was prepared to face this emergency in education, willing to transform the pandemic into an opportunity to change reality and build a better future in the education sector. The Ministry of Education in the UAE has taken the required measures to provide and facilitate remote education; schools and universities directly shifted from traditional face-to-face classrooms to online learning environment or what is known as *Virtual Education* and/or *Distance Education*. This shift has not only severely impacted students and parents, but also teachers. As H.H. Sheikh Mohammed Bin Rashid Al Maktoum, Vice President and Prime Minister of the UAE and Ruler of Dubai, said, "*Schools are closed, but education will never stop. The UAE is the most-well-equipped nation for smart learning*" [9].

Online learning/ virtual education is not a new concept; it had been in activation since many years within some universities and colleges. However, the prevalence of COVID-19 pandemic might have shed the light on its existence and provided an opportunity for its expansion and adoption as a new era of education that is different to the traditional schooling system. Research studies showed that prior to COVID-19, the online education market was projected to hit \$350 billion by the end of 2025 [34]. Today, online education provides the privilege of a quality education that can be reached anywhere and at any time. Although the global movement towards online education was sudden and obligatory for the sake of education continuation, yet it imposed various pressures upon the educational body as well as the parents. Parents struggled to reconcile between their job responsibilities and their presence with their children for online distance learning at home. According to Pew Research Center [28], parents of children from K-12 whose children study online, satisfied about the safety measures however, they need to ensure the quality of the education services, pedagogy, and assessment. To meet all these challenges, the educational system should focus on teachers' competence and readiness to meet the needs of all students

and the challenges of the transition to the online mode of teaching.

This research paper aims to examine teachers' perception of their competencies and readiness to meet the demands of the online learning. Furthermore, the paper explores the mental challenges that teachers face in the light of COVID-19 pandemics in the UAE and how teachers' perception of competences and readiness relates to their mental states. Teachers' perception of competencies is measured by Likert measurement scale designed to achieve the purpose of this study. Teachers' mental states here refers to teachers' perception and thoughts of the transition to the online mode of learning. Findings of this research paper will reflect teachers' perception of their competences, readiness, and their perception of the transition to online learning. As the research on this area in the UAE lacks, there is a need to examine teachers' competences and mental states/perception of the sudden transition. The findings could be integrated to the education system in the UAE, so stakeholders and policy-makers can review their strategies and policies to enhance the learning outcomes. Over the global level, the findings will benefit the international educational systems that are characteristically like the UAE education system.

Literature Review

Distance Learning

Since the rise of the Coronavirus pandemic outbreak, students from early grade levels to higher education institutions have shifted from face-to-face education to the remote learning environment, familiarizing themselves with the "virtual education" and "hybrid learning". The research study of [7] showed that the COVID-19 pandemic forced education systems to shift to the online learning environment. Those who were reluctant to change, accepted modern technology as it was the only possible platform for learning during the lockdown. Despite that more than 1.5 million students have been impacted by the Coronavirus pandemic [1], many schools were able to accept the transition and welcome change by implementing all required measures to continue educating all students through remote learning. Distance education as an e-learning platform

has emerged since the nineteenth century, it was offered in different formats to facilitate students learning. [4] described online learning as the ability to use a computer or any device connected to a network, that enables learning without any time or geographical limitations, which can be expressed as online learning, web-based learning, blended learning, and computer-mediated learning.

Online learning posed several debates of its advantages and disadvantages. It made students become life-long independent learners where the students discover their skills, strengths, and potentials. They can explore different resources for obtaining knowledge, rather than relying on the teacher as a single resource of knowledge. Moreover, virtual learning made learning more accessible, affordable, and flexible [7]. Under the conditions of the COVID-19 pandemic, the education sector implemented a third mode of educational delivery: Blended learning (BL)/Hybrid learning (HL). BL/HL is a pedagogical approach that combines traditional face-to-face learning and online learning into one mixed educational mode. [32] proposed that BL can be defined as a hybrid of classroom and online learning that provides access to online courses with limited face-to-face contact. According to [29], BL refers to a wide assortment of technologies integrated into traditional face-to-face classroom activities. Moreover, BL refers to a pedagogical approach that combines the social opportunities of the classroom with modern technologies to provide enhanced active learning via the online environment [8]. Investigating the literature review, as cited in [17] revealed that there are three well perceived and highly cited definitions. The first definition was presented by [14] who defined blended learning as follows: "Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction" (p. 5). The second influencer definition was explained by [13] who defined blended learning as "the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences" (p. 96). The third well-known definition was declared by [2] who explained the concept of a blended learning course as follows: "Course that blends online and face-to-face delivery. A substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online

discussions, and typically has a reduced number of face-to-face meetings" (p. 5). Hybrid learning was found to be effective as it provides teachers with additional helpful tools to create multimodal activities that better address the diverse learning styles of students [29].

Teachers' Competencies and E-Readiness

Competencies as a term is defined in many scholars' work, it refers to a set of different skills and tools that a person acquires to enable performing a task efficiently. A group of researchers [31] of the International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction (IBSTPI), explained competency as "a knowledge, skill, or attitude that enables one to effectively perform the activities of a given occupation or function to the standards expected in employment" (p. 31). A teacher's competence is thus measured by the teacher's performance in meeting the learning objectives to maximize students' learning and skills development [36]. Many research studies focus on teachers' competencies and readiness [e.g., [35], [16], [23] as cited in [27]. [16] proposed that the readiness feelings of teachers could influence their ability to perform their teaching responsibilities. [23] demonstrated that highly ready teachers will feel that they will perform properly in the classroom. Accordingly, this implies that competency and readiness are interrelated concepts; that without the teacher feeling a sense of readiness their instructional delivery process will not be as competent.

The transition and evolvement of online learning required "digital" teachers or e-tutors which refer to an individual who can interact directly with learners when they are separated geographically from the instructor to facilitate their learning process [6]. The teachers' standards of competency and readiness need to be redefined, as today the educational system faces an inevitable transition to virtual education, and teachers are required to possess new sets of skills to enable them to cope effectively with the new educational system, forming a challenging task for teachers. Therefore, new standards of readiness and competence have been redefined according to the demands of online learning. [20] defined it as the ability to utilize the e-learning resources

and technology aspects to improve the learning outcomes. [41] introduced classified two components that influence teachers' e-readiness, which are psychological and technical skill readiness. Psychological readiness refers to the teachers' mindsets which involve their attitude, confidence, and anxiety levels, whereas technical skills are the competency level of the teachers in using the computer and multimedia platforms which contributes to the success of online teaching.

According to Martin et al., (2019), faculty readiness can be defined as the perspective on the online teacher's importance and teachers' perceptions of their ability to teach online properly. Due to the nature of online teaching because online teaching is different, teachers need to accustom their attitude in using technology in their teaching practices and be confident with their abilities to perform with the usage of new instructional strategies [24]. The research study by [5] classifies eight components of e-learning readiness which are the following: acceptance, access to technology, motivation, time management, institution and policy, content, pedagogical competency, and competency of technology usage. According to [5], acceptance refers to the ease of use and usefulness of the literature. Access to technology refers to the availability and the affordability of technological tools and full-time access to them. Motivation is the teachers' willingness to teach through an online setting. Time management is the measure of how effectively time is utilized and the class is managed on an online platform. The institution and policy component indicates the clarity of regulations put forward by the ministry of education, schools, and universities that join to implement e-learning. Content is the adaptation and modification of instructional materials to online teaching and accommodation of the content to the needs of all students. For this study teachers' competency refers to teachers' perceptions of online learning, the motivation to teach online effectively, and managing the teaching requirements in the e-learning environment.

Teachers' Mental States

The World Health Organization [40] explains the definition of mental health or mental states by emphasizing the important role of hedonic and

eudaimonic perspectives as they form individuals' well-being and productivity. Well-being refers to an individual's evaluation of his/her own life from both emotional and cognitive perspectives. [21] explained that well-being contains some components such as emotional, social well-being, psychological health, and includes positive feelings indicated by happiness levels and life satisfaction. Additionally, positive perceptions towards others, our own accountability, and the forms of positive functioning are indicated by social integration, self-actualization, and coherence. An articulated definition of mental health was presented by [11] as "Mental health is a dynamic state of internal equilibrium which enables individuals to use their abilities in harmony with universal values of society. Basic cognitive and social skills; ability to recognize, express and modulate one's own emotions, as well as empathize with others; flexibility and ability to cope with adverse life events and function in social roles; and harmonious relationship between body and mind represent important components of mental health which contribute, to varying degrees, to the state of internal equilibrium" ([11], cited in [12], p. 408). Today people face many daily stressors in workplaces, traffics, social relationships, and in many other perspectives, which influence individuals' mental health. Nevertheless, individuals who maintain positive mental health experience a broad spectrum of negative emotions, such as anxiety, anger, sadness, or misery.

Research has shown that occupational stress is the most mental health disorder amongst teachers which has a predictive impact on job burnout; however, its intensity level depends on the coping style [19]. Occupational stress refers to the process that indicates where workloads and demands exceed the person's capacity and capability to cope"[3]. Burnout is the result of prolonged occupational stress that has not been managed, which could lead to emotional debility, personality deterioration, and lack of personal development ([26; 25]). [30] and [25] further explain those three components as follows: emotional exhaustion is feeling emotionally drained and overwhelmed; depersonalization refers to the feeling of detachment from oneself; lack of personal accomplishment is a feeling of cynicism; giving oneself a negative evalua-

tion on their job performance. Stress is considered the most likely trigger behind the different psychological difficulties that individuals experience due to the COVID-19 pandemic.

Stress is defined by [22] as the state when individuals realize that they are not able to cope properly with the requirements from them or with peril to their well-being. Stress processes the brain to activate feelings of fear and threat, which in result release cortisol, epinephrine, and norepinephrine into the bloodstream; consequently, placing a negative effect on the hippocampus and the cardiovascular system by affecting the blood pressure and the immune system which increases the possibility of inflammation or getting infected with a virus [15]. Therefore, this infers that individuals with high levels of stress become more vulnerable to be infected with the Coronavirus.

Research Questions

This research study was conducted considering the following research questions:

1. What are teachers' perceptions of their competencies and readiness to perform distance learning in the UAE?
2. What are the teachers' mental states towards the transition to distance learning in the UAE?
3. What is the relationship between teachers' perceptions of their competencies and their mental states during the transition to the distance learning in the UAE?

Methods

Participants

Participants of this study consists of teachers who have teaching obligations in the UAE education sector from K-12 grades. A total of 232 teachers participated in this study. From the 232 sample, 97 (41.8%) are males and 135

(58.2%) are female teachers. Participants' age ranged from 24 to 65 years with ($M = 39.95$, a median of 40, a mode of 36, and $SD = 8.848$). Participants' level of education varied from bachelor's degree to Ph.D. (See table 1). Participants are a representative sample from different countries including Ireland, Egypt, Jordan, KSA, Syria, Pakistan, and many other countries as shown in (Table 2). For the mode of teaching, 109(47.0%) teachers involved in hybrid teaching, 33(14.2%) teach face-to-face, and 90(38.8%) of the sample teach remotely.

Instrumentation

To achieve the purpose of the study, a Likert scale type questionnaire, the *Teachers' Competency Measurement Scale (TMCS)* was developed to measure teachers' perception of their competencies and readiness to the online environment, and to examine teachers' mental state or well-being during the online teaching process which took place along the COVID-19 pandemics. The *TMCS* questionnaire consists of three sections; the first section includes four questions positively stated to measure teachers' perception towards their competencies and the second section contains seven statements positively stated to briefly measure teachers' mental states. All items in the two sections are measured by Likert scale ranges from 1= *strongly disagree*, 2= *disagree*, 3= *neutral*, 4= *agree* to 5= *strongly agree*. Accordingly, the participants were asked to rate the degree to which each statement describes how they perceive themselves or feel in each situation. The total score is calculated by adding up all scores for each question and then divide the total by 4 to find the mean score for the first section (teachers' perception of competency). For the second section (teachers' mental states), adding up the scores of the 7 statements

Table 1

Distribution and Percentages of Participants by Education Level/Degree (N=232)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bachelor	135	58.2	58.2	58.2
	Master	47	20.3	20.3	78.4
	Ph D	50	21.6	21.6	100.0
	Total	232	100.0	100.0	

Table 2

Distribution and Percentages of Participants by Nationality (N=232)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Irish	18	7.8	7.8	7.8
	Egypt	60	25.9	25.9	33.6
	Lebanon	22	9.5	9.5	43.1
	Syria	16	6.9	6.9	50.0
	Palestine	24	10.3	10.3	60.3
	Jordan	32	13.8	13.8	74.1
	KSA	6	2.6	2.6	76.7
	Iraq	6	2.6	2.6	79.3
	Tunisia	13	5.6	5.6	84.9
	USA	6	2.6	2.6	87.5
	India	9	3.9	3.9	91.4
	Pakistan	11	4.7	4.7	96.1
	Sudan	4	1.7	1.7	97.8
	Iran	5	2.2	2.2	100.0
	Total	232	100.0	100.0	

and divide them by 7 to obtain the mean score of teachers' mental states. To interpret the scores, the higher the mean score of the first section, the positive perception of teachers' competencies and readiness to the transition to online learning. For the 7 item-section, the lower the mean score the positive the mental state the participants express. The third part includes the demographic questions, which were added to provide some demographics such as age, gender, teachers' level of education/qualifications, years of teaching experience, online teaching experience, teaching settings (elementary, high school, college-level) (See Appendix A).

Validity and Reliability

As this questionnaire was created to achieve the goal of this study, the reliability was measured by calculating the internal consistency through calculating the Cronbach's α . Data analy-

sis revealed that Cronbach's α for the first section (teachers' perception of their competence) equated to .872. For the second section (teachers' mental states) Cronbach's α = .869. for the scale entirely, Cronbach's α = .789 (See table 3). As reported by [33], the 0.70 is an acceptable range for measurement scale reliability. As the Cronbach's α results showed higher than 0.70, these findings indicate a high level of internal consistency which reflects the high reliability of the scale. For validity, the questionnaire was sent to a panel of experts in measurements and evaluation to examine the constructive and face validity, which was approved by the panel.

Data Collection

Data was collected through a Likert scale questionnaire that was designed by the researchers. The questionnaire was designed on an online surveying form (*Google Forms*), which includes

Table 3

The Internal Consistency of TCMS

Scale	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
TCMS sec 1	.872	.878	4
TCMS sec 2	.869	.862	7
TCMS total items	.789	.771	11

informed consent, a full description of the study design, and the participants' responsibilities and rights. The researchers contacted many school principals asking for remote access to teachers during their break. After getting approval from some schools, the researchers visited the schools virtually and invite teachers to participate in the current research study. The researchers explained all details about the purpose of the study and the procedure for answering the questionnaire. The invitation was sent to 15 school principals from public and private schools across the Emirates to pass it to teachers. 13 schools have accepted to host the researchers during their break. Total of 232 teachers provided a valid response. Data collection took place in October 2020 and continued for 4 weeks. Data was collected and transferred to SPSS 22.0 for data analysis and conclusion.

Data Analysis and Results

Data analysis was conducted via SPSS 22.0. Prior to the analysis, all issues of missing values, outliers, homogeneity of variance, normality, and independence have been addressed by the researchers. For teachers' competency/teaching experience, this category was measured in two dimensions: years of teaching experience in general and experience in online teaching specifically. Descriptive data revealed that most of the teachers in the UAE have long years with more

than 70% of teachers have intermediate and advanced level of experience of traditional teaching; however, most of the teachers are new to online teaching with limited experience from 0—5 years familiarity with online teaching (See Table 4 & 5).

Descriptive analysis showed that teachers in the UAE from K-12 have a high positive perception of their competence level with a total score of the TCMS first section ($M= 4.1767$, $SD= .6798$), indicating that teachers feel competent and ready for online teaching and learning as interpreted by the TCMS measurement, which is consistent with the finding of teachers' competency/years of teaching experience as shown in Table 4. For mental states, data analysis showed that teachers have a medium negative mental state with ($M=3.4015$, $SD=.90466$), which reflects that teachers perceived the Corona-virus pandemic and the transition to online learning negatively, showing the unfavorable effect on teachers' mental health as a result of the pandemic. Thus, the transition forms a challenge that teachers need to cope with. The negative effect on teachers' mental health could refer to the lack of mental support, which suggests the need for more support through offering counseling training sessions to help increase teachers' mental state and subjective well-being. An explanation for these findings suggests that a major focus was given to teachers' technical abilities and competencies, however, there is an absence of paying attention to teachers' mental states. To explore the relationship between

Table 4

Distribution and Percentages of Participants by Teaching Experiences (N=232)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0—7 «Beginner»	58	25.0	25.0	25.0
	8—15 «Intermediate»	93	40.1	40.1	65.1
	16+ «Advanced»	81	34.9	34.9	100.0
	Total	232	100.0	100.0	

Table 5

Distribution and Percentages of Participants by Online Teaching Experiences (N=232)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0—5	213	91.8	91.8	91.8
	6—10	17	7.3	7.3	99.1
	15+	2	.9	.9	100.0
	Total	232	100.0	100.0	

teachers' perception of their competencies and their mental state, a *Correlation Coefficient Pearson's r* was conducted and revealed so weak negative correlation, $r = -.066$, $p = .318$ is not statistically significant (See Figure).

Discussion

Although distance learning has been available from the early 2000s, in 2020 with the emergence of the Coronavirus pandemic, virtual education became the dominant learning setting across the globe to provide a safe learning environment. The UAE is one of many countries that took a rapid initiative to shift to virtual learning. As data analysis revealed, teachers in the UAE have long years of teaching experience and an acceptable level of digital literacy and technical skills, making them feel competent and comfortable to use technological tools and different multimedia platforms for teaching virtually. Teachers in the UAE showed their ability to manage their classes

remotely and were open and motivated to teach and experience virtual education, consequently indicating that they possess e-readiness. These findings agree with [18], who found that teachers are ready for online learning and their readiness depends on a few factors such as gender and teachers' education level/qualification. These findings are also consistent with [39], who examined teachers' readiness through exploring many factors such as technical skills, the experience in the online mode of learning, teachers' attitudes toward online learning, revealing that teachers had a positive attitude towards the online learning which indicated their readiness to teach virtually.

The results of this study showed that teachers are having a medium negative mental state, indicating that teachers perceived the transition negatively. This could refer to an increase in their workload, causing them to experience stress, feel tired, experience sleep issues; they cannot tolerate the pressure of their work and feel as though

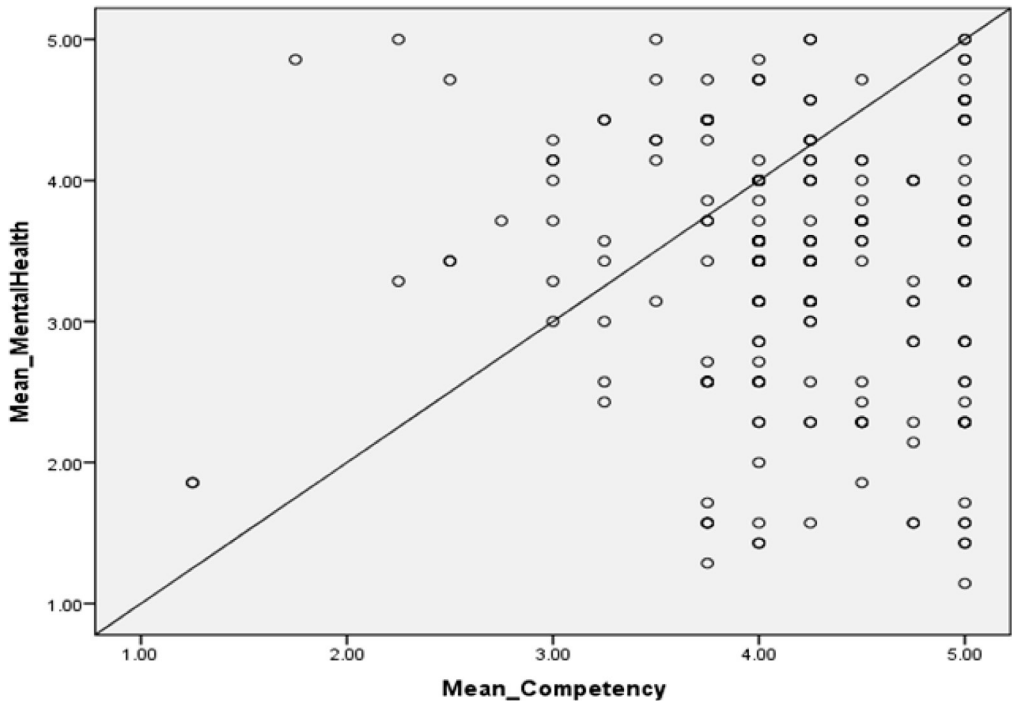


Figure. The Relationship Between Teachers' Competence and Mental Health

they lost balance in their life. These findings agree with [37], who revealed that online teaching requires a minimum of 14% more time than traditional/face-to-face teaching, which could cause stress and anxiety. These results are supported by the findings of [1], who conducted a research study to measure the psychological status of college teachers during the Coronavirus and found that 31.4% of their respondents had severe distress and 38.2% had mild to moderate distress, which reflect the negative impact of the Coronavirus on teachers when shifted to online teaching. These findings are supported by [11], who demonstrated that teachers in the UAE described the transition to online learning environment as stressful, exhausting, and more demanding than traditional teaching. Teachers had to experience a new transition in a very short period with intense training which has impacted them negatively. The findings of this study are expected during the current situation in which the Coronavirus pandemic has affected the education sector in many countries across the globe. The limitations of this study underlie in the correlational design which is not a causal relationship and the expected impact of the Coronavirus pandemic which could influence teachers' responses. The *TCMS* questionnaire was available only in English; however, the Arabic translation/version could help teachers to have a clear perception of the questions and respond more accurately.

Conclusion

This research article discussed the teachers' competencies and readiness for online learning, and the impact of the Coronavirus pandemic on the teachers in the UAE. Although teachers from K-12 educational settings in the UAE were found to be new to online virtual learning, the findings showed that most of the teachers feel competent, experienced with many years of teaching experience, and ready for the transition to online teaching. Teachers' positive perceptions of their competency and readiness enabled them to transit smoothly and manage their teaching duties virtually. Despite all the efforts that were done by the education authorities in the UAE to alleviate the impact of the Coronavirus pandemic on the education sector, the COVID-19 challenges and changes

to daily life routines influenced teachers' mental health status negatively. As online teaching requires high demand, it was perceived as a stressful teaching environment for most of the teachers in the UAE. The Coronavirus pandemic impact on teachers has expanded to cause them some mild psychological disorders such as stress, pressure, sleep disorder, and unbalanced life in general.

Recommendations

This study was conducted to explore the competency, readiness, and mental states of teachers from different educational settings in the UAE. As the results showed that most of the teachers are new to online learning, which shed the light on the importance of offering efficient training for teachers to be up-to-date and prepared for the sudden changes and development in technology within the educational sector. Teachers learn to overcome related challenges, as well as obtain the professional skills to manage, interact, and build relationships with their students through online platforms. The recommendations to the education authorities include offering an official technology assistive academic program with graduate-level courses and mandate it to enhance teachers' digital literacy and help them to be equally competent in online teaching as well as in traditional teaching. The findings of this study recommend the Colleges of Education in the UAE to integrate Educational Technologies as core courses that strengthen teachers' digital skills. Continuous teacher training programs should focus on the technical skills that are required for the online learning platform. Furthermore, the findings of the study can be used by stakeholders to develop effective interventions to look after teachers' mental wellness and instantly address their distresses and struggles accordingly. Thus, these interventions could help teachers to build a positive mindset, maintain boundaries with students and work-agendas, disconnect when necessary, self-care, and reach for counseling when needed. On the second hand, teachers need to take the initiative for self-development rather than having the directives towards change, which can be offered through well-being and counseling centers.

Based on the results of this research study, future research should focus on the influence of

teachers' training programs on teachers' digital skills and competencies. Additionally, studying the relationship between teachers' mental health and their performance and its effect on students' academic achievement. Moreover, investigations can be performed to test the different techno-

logical modalities used across the online distance learning process, how effective they are in facilitating the teaching and delivering the content, enhance the learning process, and what common challenges teachers faced during adopting these platforms.

Appendix A

Teachers Competency Measurement Scale (TCMS)

Demographics:

1. Gender (Male or Female)
2. Age
3. Nationality
4. Degree (Bachelor, Masters, PhD)
5. Years of experience (0—5 years, 6—10 years, 11—15 years, 15+ years)
6. Years of Online Teaching (0 years, 1—2 years, 3—4 years, 5+ years)
7. Teaching mode (Hybrid, Face-to-face, Online)

Teachers Competency Items:

1. I feel my technical competency is advanced.
2. I am very comfortable using technology in my teaching.
3. I feel motivated to teach online.
4. I can manage my class online regardless of any difficulties or challenges.

Teachers Mental Health Status Items:

1. The transition to online teaching increased the workload on teachers.
2. Since the transition to online learning, I have been nervous and anxious, I feel stressed.
3. I get tired easily and feel physically weak.
4. I cannot sleep properly; I am experiencing insomnia during the pandemic.
5. I struggle to balance my personal life and work duties in online teaching.
6. My job became a source of pressure, depression, and anxiety to me.
7. My work performance became less because of the transition to online teaching.

References

1. Akour A., Ala'a B., Barakat M., Kanj R., Fakhouri H.N., Malkawi A., & Musleh G. The Impact of the COVID-19 Pandemic and Emergency Distance Teaching on the Psychological Status of University Teachers: A Cross-Sectional Study in Jordan. *The American journal of tropical medicine and hygiene*, 2020. Vol. 103, no. 6, pp. 2391—2399. DOI:10.4269/ajtmh.20-0877
2. Allen I.E., & Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. *Sloan Consortium*, 2010. Pp. 2—15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>. (Accessed 9. 05. 2020)
3. Chirico F. Adjustment Disorders in DSM-5: Implications for Occupational Health Surveillance. *Acta Psychopathologica*, 2015. Vol. 1, pp. 1—4. DOI:10.4172/2469-6676.100014
4. Cojocariu V., Lazar I., Nedeff V., & Lazar G. SWOT Anlysis of E-learning Educational Services from the Perspective of their Beneficiaries. *Procedia-Social and*

- Behavioral Sciences*, 2013. Vol. 116, pp. 1999—2003. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.510
5. Demir Ö., & Yurdugül H. The Exploration of models regarding e-learning readiness: Reference model suggestions. *International Journal of Progressive Education*, 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 173—194. Retrieved February 27, 2021. from <https://www.learntechlib.org/p/160806/>. (Accessed 2. 27. 2021)
6. Denis B., Watland P., Pirotte S., & Verday N. Roles and competencies of the e-tutor. In *networked learning: A research based conference on networked learning and lifelong learning: Proceedings of the fourth international conference, Lancaster*, 2004. pp. 150—157.
7. Dhawan S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 2020. Vol. 49, no. 1, pp. 5—22. DOI: 10.1177/0047239520934018
8. Dizuban C.D., Hartman J.L., & Moskal P.D. (2004). Blended Learning. *EDUCAUSE Center for Applied*

- Research, 2004. Vol. 7, pp. 5—10. Retrieved from <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en> (Accessed 9. 15. 2020)
9. Emirates 24/7. [UAE is the most prepared country for e-learning in the world, says Mohammed bin Rashid after attending first day of distance learning], March, 2020. Retrieved from <https://www.emirates247.com/news/emirates/uae-is-the-most-prepared-country-for-e-learning-in-the-world-says-mohammed-bin-rashid-after-attending-first-day-of-distance-learning-2020-03-23-1-693576> (Accessed 1. 23. 2021)
10. Erfurth M. & Ridge N. The Impact of COVID—19 on Education in the UAE. Strategic report.2020. Retrieved from https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/5081768/AQF_Strategic%20Report%20Design_07.pdf?__hssc=78953035.3.1594905952480&__hstc=78953035.6e0e0a0313d45f448de4b101_fd3249164.1565335479949.1594891826396.1594905952480.96&__hspf=2835188385&hsCtaTracking=9771e5e5-7950-449f-be04-42d4de0529a6%7C24d634be-aa28-4957-88e5-cdf3b84c3962 (Accessed 11. 06. 2020)
11. Galderisi S., Heinz A., Kastrup M., Beezhold J., & Sartorius N. Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 2015. Vol. 14, pp. 231—233.
12. Galderisi S., Heinz A., Kastrup M., Beezhold J., & Sartorius N. A proposed new definition of mental health. *Psychiatria Polska*, 2017. Vol. 51, no. 3, pp. 407—411. ISSN 2391-5854 (ONLINE) www.psychiatriapolska.pl DOI:10.12740/PP/74145
13. Garrison D.R., & Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 2004. Vol. 7, pp. 95—105. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001
14. Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 2006. pp. 3—21. San Francisco: Pfeiffer.
15. Gruber J., Prinstein M.J., Clark L.A., Rottenberg J., Abramowitz J.S., Albano A.M., Aldo A., Borelli J., Chung T., Davila J., Forbes E.E., Gee D.G., Nagayama Hall G.C., Hallion L., Hinshaw S.P., Hofman S.G., Holon S.D., Joorman J., Kazdin A.E., Klein D.N., & La Greca A.M. et al. Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *American Psychologist*, 2020. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000707> (Accessed 10. 08. 2020)
16. Housego B. E. Student teachers' feelings of preparedness to teach. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 1990. Vol.15, no. 1, pp. 37—56. DOI: 10.2307/1495416
17. Hrastinski S. What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 2019. Vol. 63, pp. 564—569. DOI: 10.1007/s11528-019-00375-5
18. Hung M. L. Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*, 2016. Vol. 94, pp. 120—133
19. Jiang X.-R., Du J.-J., & Dong R.-Y. Coping Style, Job Burnout and Mental Health of University Teachers of the Millennial Generation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017. Vol. 13, no. 7, pp. 3379—3392. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00734a
20. Kaur K., & Wati A.Z. An assessment of e-learning readiness at Open University Malaysia, 2004. Pp. 1017—1022.
21. Keyes C.L.M. Mental health as a complete state: how the salutogenic perspective completes the picture. In: Bauer GF, Hämmig O. ed. Bridging occupational, organizational and public health. Dordrecht: Springer, 2014. pp. 179—192.
22. Lazarus R. S. Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, pp. 665—673.
23. Li X. Preparedness to teach: A comparison between consecutive and concurrent education students. *Alberta Journal of Educational Research*, 1999. Vol. 45, no. 2, pp. 184—197.
24. Martin F., Budhrani K., & Wang C. Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 2019. Vol. 23, no. 3, pp. 97—119. DOI: 1024059/olj.v23i3.1555
25. Mheidly N., Fares M.Y., & Fares J. Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Front. Public Health*, 2020. Vol. 8, pp. 672—678. 8:574969. DOI: 10.3389/fpubh.2020.574969
26. Montgomery C., & Rupp A.A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 2005. pp. 458—486. DOI:10.2307/4126479
27. Ozkan U.B., & Er K.O. The Relationship between prospective teachers' learning responsibility and their readiness for teaching profession. *World Journal of Education*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 199—207. DOI: 10.5430/wje.v10n3p199
28. Pew Research Center. [Most Parents of K-12 Students Learning Online Worry About Them Falling Behind]. Retrieved Nov, 2020. from <https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/10/29/most-parents-of-k-12-students-learning-online-worry-about-them-falling-behind/> (Accessed 11. 09. 2020)
29. Picciano A.G. Blended learning: Implications for growth and access. Retrieved 2006. from https://www.researchgate.net/publication/255620924_Blended_learning_Implications_for_growth_and_access (Accessed 9. 25. 2020)
30. Pillay H., Goddard R., & Wilks L. Well-Being Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian*

- Journal of Teacher Education*, 2005. Vol. 30, no. 2, pp. 22—33. DOI: 10.14221/ajte.2005v30n2.3
31. Richey R.C., Fields D.C., & Foxon M. *Instructional design competencies: The standards* (3rd ed.). 2001. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
32. Rovai A. P. & Jordan H. Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2004. Vol. 5, no. 2, DOI: 10.19173/irrodl.v5i2.192
33. Sekaran U. *Research Methods for Business — A Skill Building Approach* (4th ed). New York: 2003. John Wiley & Sons.
34. Short T. [The Future of Education: Will COVID-19 Be the Catalyst for an E-learning Revolution?]. 2020. June 11. Retrieved from <https://apcoworldwide.com/blog/will-covid-19-be-the-catalyst-for-an-e-learning-revolution/>(Accessed 6. 11. 2020)
35. Straková Z. The perception of readiness for teaching profession: a case of pre-service trainees. *Journal of Language and Cultural Education*, 2015. Vol. 3, no. 1, pp. 32—42. DOI: 10.1515/jolace-2015-0003
36. Sulaiman T., Hamzah S.N. & Rahim S.S.A. The Relationship between Readiness and Teachers' Competency towards Creativity in Teaching among Trainee Teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2017. Vol. 7, no. 8. DOI:10.18178/ijssh.2017.7.8.883
37. Tomei L. The Impact of Online Teaching on Faculty Load: Computing the Ideal Class Size for Online Courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2006. Vol.14, no. 3, pp. 531—541. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved February 17, 2021 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/5626/>. (Accessed 2. 17. 2021)
38. UNISCO [Learning Never Stops]. 2020. December 7. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition#> (Accessed 12. 7. 2020)
39. Ventayen, R.J.M. Teachers' Readiness in Online Teaching Environment: A Case of Department of Education Teachers. *PSU Journal of Education, Management and Social Sciences*, 2016. Vol. 2, no. 1, pp. 94—106.
40. World Health Organization. Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report). Geneva: World Health Organization; 2004.
41. Yun G. & Murad M. Factors influencing psychology and skills of the secondary school teachers'e-learning readiness: A case study in Malacca, Malaysia. In *Fourth International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education (M-ICTE 2006)*. Retrieved from http://library.oum.edu.my/oumlib/sites/default/files/file_attachments/odl-resources/4304/factors-influencing.pdf (Accessed 9.05.2020)

Information about the authors

Nahla M. Moussa, PhD in Adult Education, Assistant professor, Department Chair of Education, American University in the Emirates, Dubai, UAE, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@ae.ae

Nadine S. El Khalil, Bachelor of Educational Psychology & Counseling, American University in the Emirates, Dubai, UAE, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0654-8424>, e-mail: nadeenelkhalil@gmail.com

Информация об авторах

Нала М. Мусса, PhD, доцент, кафедра образования, Американский университет в Эмиратах, Дубай, ОАЭ, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1342-8201>, e-mail: nahla.moussa@ae.ae

Надин С. Эль Халиль, бакалавр (психология образования и консультирование), Американский университет в Эмиратах, Дубай, ОАЭ, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0654-8424>, e-mail: nadeenelkhalil@gmail.com

Получена 22.05.2021

Received 22.05.2021

Принята в печать 25.11.2021

Accepted 25.11.2021

Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов

Гут Ю.Н.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация;
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Худаева М.Ю.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-7547>, e-mail: khudaeva@bsu.edu.ru

Кабардов М.К.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3784>, e-mail: kabardov@mail.ru

Овсяникова Е.А.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-883x>, e-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

Беданкова А.К.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-3339>, e-mail: asieta@mail.ru

Представлены материалы эмпирического исследования о характере связи между жизненной перспективой личности и формированием психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов, избравших сферой своей профессиональной деятельности систему образования. Выборку составили студенты 2—4 курсов факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ»: 80 студентов-бакалавров направления подготовки 44.03.02. Психология образования в возрасте от 20 до 23 лет, из них 56 девушек и 24 юноши. Использовались методики: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира, «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, «Методика мотивационной индукции»

Ж. Нюттена в адаптации Д.А. Леонтьева, «Тест смысложизненных ориентаций» Дж. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева. Исследование показало, что высокий уровень осмысленности жизненной перспективы личности коррелирует с развитием мотивационного, когнитивного и эмоционального компонентов готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов.

Ключевые слова: психологическая готовность, педагог-психолог, жизненная перспектива, направленность личности, осмысленность жизни.

Благодарности. Авторы выражают благодарность А.А. Коноваловой за помощь в проведении исследования, рецензентам за ценные замечания и рекомендации, а также всем участникам исследования.

Для цитаты: Гут Ю.Н., Худаева М.Ю., Кабардов М.К., Овсяникова Е.А., Беданоква А.К. Влияние жизненной перспективы личности студентов на психологическую готовность к профессиональной деятельности педагогов-психологов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 96—106. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260607>

Impact of Life Perspective on Students' Psychological Readiness for Professional Activity as Psychologists in Education

Yuliya N. Gut

Belgorod State National Research University / Psychological Institute
of the Russian Academy of Education, Belgorod/ Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Maya Yu. Khudaeva

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-7547>, e-mail: khudaeva@bsu.edu.ru

Mukhamed K. Kabardov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3784>, e-mail: kabardov@mail.ru

Elena A. Ovsyannikova

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-883x>, e-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

Asiet K. Bedanokova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-3339>, e-mail: asieta@mail.ru

This paper is aimed at studying the impact of life perspective on the formation of psychological readiness for professional activity in psychology students who have chosen to work in the educational system. We present materials of an empirical study obtained on a sample of 2—4-year students of the Faculty of Psychology of the Pedagogical Institute of the Belgorod State National Research University. The sample consisted of 80 undergraduate students of the Educational Psychology

program, aged from 20 to 23 years, 56 females and 24 males. The following techniques were used: "Motivation for Professional Activity" (by K. Zamfir, modified by A.A. Rean), "Professional Readiness" (by A.P. Chernyavskaya), "The Method of Motivational Induction" (by J. Nütten, adapted by D.A. Leontiev) and "Life-Purpose Orientations Test" (by J. Crumbaugh, L. Maholik, adapted by D.A. Leontiev). The study showed that meaningful perception of life perspective determines the development of motivational, cognitive and emotional components of readiness for professional activity in psychology students.

Keywords: psychological readiness, educational psychologist, life perspective, personality orientation, meaningfulness of life.

Acknowledgements. The authors are grateful to A.A. Konovalova for her help in conducting the study, to the reviewers for their valuable comments and recommendations, and to all participants of the study.

For citation: Gut Yu.N., Khudaeva M.Yu., Kabardov M.K., Ovsyanikova E.A., Bedanokova A.K. Impact of Life Perspective on Students' Psychological Readiness for Professional Activity as Psychologists in Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 96—106. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260607> (In Russ.).

Введение

Актуальность исследования проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности (ПД) обусловлена реформами образовательной системы, нуждами и задачами системы образования, приоритетными направлениями экономической и социальной политики государства. Требования современного общества, нацеленные на духовное оздоровление и личностный рост молодого поколения, отражают необходимость в подготовке педагогов-психологов как одного из важнейших звеньев целостной системы образования [2]. Кроме того, согласно данным масштабного исследования В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, О.И. Леоновой, «обнаруживается устойчивая тенденция в реализациях организациями межведомственных моделей оказания образовательных услуг, психолого-педагогического сопровождения и оказания психолого-педагогической помощи. Это обстоятельство имеет принципиальное значение для повышения качества работы специалистов психолого-педагогического профиля, поскольку психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса по существу представляет собой межведомственное и междисциплинарное взаимодействие, т.е.

является командной работой» [6, с. 9]. Что в свою очередь ставит перед вузами задачу формирования у будущих психологов психологической готовности к профессиональной деятельности, включающей профессиональную культуру, творческую активность, самостоятельность и высокую ответственность за результаты труда, а также воспитание потребности в постоянном обновлении полученных знаний [13; 16].

Психологическая готовность, являясь интегративным феноменом, неразрывно связана с успешностью личности в профессиональной самореализации, с ее психологическим и профессиональным благополучием. В свою очередь, Е.П. Кораблина с соавт. считают, что «одним из факторов, влияющих на развитие психологической готовности к ПД, является сформированность жизненной перспективы личности» [14, с. 484].

Изучение особенностей жизненной перспективы личности особенно актуально в период ее интенсивного профессионального становления. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, «жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения» [1, с. 75].

Однако, несмотря на актуальность исследования и многоаспектность подходов к изучению готовности к ПД будущих специалистов, само явление — психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в системе образования — как сложное, комплексное психическое образование в современной науке недостаточно изучено.

Анализ литературы показал, что в современных подходах к осмыслению психологической готовности нет единого взгляда на содержание этого понятия и на его структуру. В современных исследованиях изучаются условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности педагога-психолога, среди которых выделяют ряд факторов: внутренние условия, являющиеся основой процесса развития личности будущих специалистов, обусловлены совокупностью устойчивых мотивов, интерактивным опытом, направленностью личности, развитием эмоциональной сферы, уровнем осмысленности жизни [4; 5; 7; 12; 15; 17]. Возникает необходимость в проведении новых исследований, позволяющих показать роль жизненной перспективы личности в развитии компонентов психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Целью исследования является изучение характера связи между жизненной перспективой личности студентов и психологической готовностью к профессиональной деятельности педагога-психолога.

В соответствии с теоретическими подходами А.П. Чернявской [11], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича [3] мы определили следующую структуру психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: мотивационный компонент, включающий мотивы профессиональной деятельности; когнитивный компонент, представляющий собой способность к анализу ситуации и поиску способов решения профессиональных задач; эмоционально-волевой компонент как эмоциональное отношение к профессиональной деятельности, а также уровень мобилизации сил для реализации поставленной задачи; операциональный компонент, представляющий собой совокупность

личностных качеств, особенностей психических процессов и компетенций, обязательных для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Организация и методы исследования

Методы и методики. «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира (в модификации А.А. Реана), методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, «Методика мотивационной индукции» Ж. Нютена (в адаптации Д.А. Леонтьева); «Тест смысловых ориентаций» Дж. Крамбо, Л. Махолика (в адаптации Д.А. Леонтьева).

Методы статистического анализа. Полученные данные обрабатывались на основе описательной статистики, U-критерия Манна-Уитни, множественного регрессионного анализа. Математическая обработка количественных данных осуществлялась с помощью программы статистического анализа IBM SPSS Statistics 22.

Выборка и база исследования. Исследование проводилось на базе факультета психологии НИУ «БелГУ». Выборку составили 80 студентов-бакалавров 3—4 курсов направления подготовки 44.03.02. Психология образования в возрасте от 20 до 23 лет, из них 56 девушек и 24 юноши.

Диагностический инструментарий направлен на изучение отдельных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности, а также изучение жизненной перспективы личности студентов-психологов. С помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» мы изучили уровень развития мотивационного компонента профессиональной готовности, в результате чего были получены данные об особенностях и структуре мотивационного комплекса личности будущих психологов.

Посредством методики «Профессиональная готовность» выявлены особенности развития когнитивного компонента психологической готовности (шкалы «Автономность» и «Информирование»), эмоционально-волевого компонента (шкала «Эмоциональное отношение») и операционального компонента (шкалы «Принятие решений» и «Планирование»).

Структуру жизненной перспективы личности студентов мы изучали через пространственно-временной и смысловой компоненты. Критериями пространственно-временного компонента жизненной перспективы выступили структурированность (представляющая определенную организованность жизненных планов), последовательность этапов жизненного пути и темпоральность (насколько хронологически глубоко человек представляет свое будущее). Смысловой компонент жизненной перспективы личности студентов-психологов изучался по показателям: эмоциональная окрашенность, личностное проецирование и осмысленность.

Для диагностики структурированности, темпоральности, эмоциональной окрашенности в структуре жизненной перспективы личности была использована «Методика мотивационной индукции» (Ж. Нюттен, адаптация Д.А. Леонтьева).

Для изучения осмысленности жизненной перспективы был использован «Тест смысловых ориентаций» (Дж. Крамбо, Л. Махолик, адаптация Д.А. Леонтьева).

При обработке полученных данных использовались методы количественного и качественного анализа: методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, множественный регрессионный анализ.

Математическая обработка количественных данных осуществлялась с помощью компьютерной программы статистического анализа IBM SPSS Statistics 22.

Результаты исследования

Результаты изучения мотивационного компонента психологической готовности студен-

тов к профессиональной психологической деятельности показали, что для 55% студентов, принимавших участие в исследовании, характерно доминирование внутренней мотивации профессиональной деятельности (ВМ), для 29% будущих психологов характерно доминирование внешней положительной мотивации (ВПМ). 16% студентов демонстрируют преобладание внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности (ВОМ).

Таким образом, для большинства студентов характерно доминирование внутренней и внешней положительной мотивации профессиональной деятельности по сравнению с внутренней отрицательной мотивацией. Данный мотивационный комплекс является оптимальным с точки зрения эффективности профессиональной деятельности.

Результаты изучения основных компонентов психологической готовности студентов к профессиональной деятельности педагога-психолога представлены в табл. 1.

На основе полученных данных мы выделили 3 группы респондентов в зависимости от общего уровня развития психологической готовности к ПД педагога-психолога. Первую группу составили студенты с высоким уровнем психологической готовности (28%). Вторая группа характеризуется средним уровнем психологической готовности (53%). И третья группа студентов (19%) — низким уровнем развития психологической готовности к профессиональной деятельности педагога-психолога. Для студентов с высоким уровнем психологической готовности характерно доминирование внутренней мотивации профессиональной деятельности. Они имеют

Таблица 1

Распределение выборки по уровню развития компонентов психологической готовности к ПД (%)

Компоненты психологической готовности	Шкалы	Уровень развития		
		Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	Автономность	10	39	51
	Информированность	14	72	14
Эмоционально-волевой	Эмоциональное отношение	15	40	45
Операциональный	Принятие решения	18	52	30
	Планирование	12	55	33

достаточно полные и содержательные представления о будущей профессии, о том, как соотносятся их личностные особенности и способности с требованиями выбранной профессии. Эти студенты стремятся реализовать полученные знания и навыки в практической деятельности.

Студентов со средним уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности отличает доминирование внешней положительной мотивации профессиональной деятельности, общий положительный настрой в отношении выбранной профессии и собственной профессиональной деятельности.

У респондентов с низким уровнем психологической готовности доминирует внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности. Студенты данной группы имеют слабое представление о своих личностных особенностях, не уверены в правильности профессионального выбора и в собственных силах, им сложно представить свое будущее не только в профессиональной деятельности, но и в жизни в целом.

Анализируя данные, полученные при изучении структурных компонентов психологической готовности студентов к профессиональной деятельности педагога-психолога, важно отметить, что у большинства студентов психологическая готовность к профессиональной деятельности только активно формируется, о чем свидетельствует рассогласованность в развитии мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого и операционального компонентов. При этом мотивационный компонент опережает в развитии остальные компоненты психологической готовности к ПД. По мнению Ю.М. Тихомировой [9], «многие современные исследователи придерживаются точки зрения, что мотивационный компонент имеет решающее значение в формировании психологической готовности, т.к. вне смысла и мотивов не может быть в полной мере осуществлена профессиональная деятельность».

Результаты изучения особенностей и показателей жизненной перспективы личности студентов-психологов свидетельствуют о том, что большинство респондентов ориентированы на настоящее и ближайшее будущее. Это, оче-

видно, связано с возрастными особенностями респондентов, с их небольшим жизненным опытом и с тем, что основные свои достижения и успехи они связывают с тем, что будет впереди. Жизненные планы студентов-психологов еще недостаточно структурированы, их отличает средний уровень темпоральности.

В исследовании была выявлена достаточно большая группа студентов (39%) с нечеткими, размытыми планами на будущее. Будущее для этих студентов в целом окрашено негативно. Такие студенты отмечают недостаточность собственных сил и ресурсов в плане контроля и управления собственной жизнью.

88% студентов обладают средним уровнем осмысленности жизненной перспективы и личностного проецирования. Об осмысленности жизненной перспективы свидетельствует наличие смыслов в реальной повседневной жизни, что позволяет будущим педагогам-психологам осознавать свои склонности и интересы и развигиваться в той профессиональной сфере, которая соответствует их представлениям и ценностным ориентациям, а также получать от этого удовлетворение. Так, в исследовании Н.И. Трубниковой показана важность осмысленности жизни в жизненном и профессиональном самоопределении [10]. Студенты с низким уровнем осмысленности демонстрируют недостаточную ориентированность в собственных знаниях и навыках, в тех возможностях, которые предоставляет им выбранная профессия, неопределенное, а зачастую и негативное отношение к профессиональным ситуациям.

Личностное проецирование связано с экстернальным локусом контроля. Студенты с низким уровнем личностного проецирования не ориентированы на получение удовлетворения от процесса и результата работы, обладают низким уровнем мотивации при достижении профессиональных целей и стремятся преимущественно к избеганию неприятностей в процессе профессиональной деятельности.

Все вышесказанное указывает на актуальность специально организованной психологической работы с этими студентами, задачами которой должны стать развитие способности к целеполаганию, обучение навыкам плани-

рования и достижения поставленных целей, развитие мотивации достижения профессиональных целей, формирование позитивного отношения к будущему, выявление ресурсов для преодоления препятствий на пути профессиональной самореализации и др.

С помощью статистического U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия в степени выраженности компонентов жизненной перспективы студентов с высоким и низким уровнем психологической готовности к ПД педагога-психолога. В результате выявлены достоверные различия в показателях структурированности ($U_{\text{эмп}}=72,0$; $p \leq 0,001$), темпоральности ($U_{\text{эмп}}=94,5$; $p \leq 0,009$), эмоциональной окрашенности ($U_{\text{эмп}}=118,0$; $p \leq 0,048$), личностного проецирования ($U_{\text{эмп}}=63,5$; $p \leq 0,001$), осмысленности ($U_{\text{эмп}}=31,5$; $p \leq 0,000$) жизненной перспективы личности студентов-психологов.

Для определения характера связи между жизненной перспективой личности и уровнем психологической готовности студентов к психолого-педагогической деятельности мы применили метод множественного регрессионного анализа, результаты которого представлены в табл. 2.

В результате проведенного множественного регрессионного анализа было получено пять регрессионных моделей: «Уровень психологической готовности к ПД», «Мотивационный компонент психологической готовности к ПД», «Когнитивный компонент психологической готовности к ПД», «Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к ПД», «Операциональный компонент психологической готовности к ПД».

При анализе регрессионной модели «Уровень психологической готовности к ПД» выявлена значимая связь между осмысленностью жизненной перспективы и уровнем психологической готовности студентов к деятельности педагога-психолога: чем сильнее выражена осознанность жизненной перспективы, тем успешнее для студентов будет проходить их профессиональное становление.

При анализе второй регрессионной модели было выделено два показателя жизненной перспективы личности студентов, детерми-

нирующих формирование мотивационного компонента психологической готовности к ПД: осмысленность и личностное проецирование. Наличие смыслов в реальной повседневной жизни, реалистичность планирования будущего, а также способность брать на себя ответственность и готовность решать возникающие проблемы способствуют формированию оптимального мотивационного комплекса у студентов-психологов.

Множественный регрессионный анализ полученных данных показал, что такой показатель жизненной перспективы личности студентов, как осмысленность, является предиктором, оказывающим прямое влияние на все компоненты психологической готовности к ПД, кроме операционального.

На операциональный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности статистически значимое влияние оказывают уровень структурированности жизненной перспективы личности и ее эмоциональная окрашенность. Студенты, для которых характерны организованность, последовательность жизненных планов и позитивное отношение к своему будущему, умеют принимать взвешенные решения в профессиональных ситуациях, просчитывать перспективы и потенциальные профессиональные риски, они в состоянии спланировать собственный профессиональный путь на ближайшее время. В то время как респонденты, не строящие планов даже на ближайшую перспективу и негативно смотрящие в будущее, отличаются дефицитом операциональных навыков, необходимых для эффективного выполнения деятельности.

Заключение

1. У большинства студентов психологическая готовность к профессиональной деятельности только активно формируется, о чем свидетельствует рассогласованность в развитии мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого и операционального компонентов.

2. Выявлены следующие особенности жизненной перспективы студентов: преимущественная ориентация на проживание на-

Таблица 2

Степень влияния показателей жизненной перспективы личности на компоненты психологической готовности к ПД

Показатели жизненной перспективы личности	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	Ур. знч. р
	β	Стан. ошибка	β		
1. Модель «Уровень психологической готовности к ПД»					
Структурированность	,887	,633	,207	1,403	,165
Темпоральность	-,531	,819	-,090	-,648	,519
Эмоциональная окрашенность	-,918	,624	-,165	-1,470	,146
Осмысленность	,133	,045	,639	2,990	,004**
Личностное проецирование	-,068	,119	-,122	-,574	,568
2. Модель «Мотивационный компонент психологической готовности к ПД»					
Структурированность	,031	,555	,036	,209	,835
Темпоральность	,025	,147	,021	,129	,898
Эмоциональная окрашенность	,030	,190	,027	,209	,835
Осмысленность	,028	,010	,669	2,669	,009**
Личностное проецирование	,065	,028	,580	2,335	,022*
3. Модель «Когнитивный компонент психологической готовности к ПД»					
Структурированность	,611	,574	,171	1,065	,290
Темпоральность	-,637	,743	-,129	-,858	,394
Эмоциональная окрашенность	-,439	,566	-,094	-,775	,441
Осмысленность	,082	,040	,469	2,024	,047*
Личностное проецирование	-,012	,108	-,026	-,111	,912
4. Модель «Эмоционально-волевой компонент психологической готовности к ПД»					
Структурированность	,304	,822	,059	,370	,713
Темпоральность	-,33	1,064	-,047	-,311	,757
Эмоциональная окрашенность	-,575	,811	-0,86	-,709	,481
Осмысленность	,138	,058	,554	2,382	,020*
Личностное проецирование	-,080	,155	-,119	-,515	,608
5. Модель «Операциональный компонент психологической готовности к ПД»					
Структурированность	1,319	,618	,347	2,135	,036*
Темпоральность	-,813	,800	-,155	-1,017	,313
Эмоциональная окрашенность	1,475	,610	,298	2,420	,018*
Осмысленность	,045	,044	,245	1,044	,300
Личностное проецирование	,032	,116	,065	,278	,782

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

стоящего и свое будущее, средний уровень структурированности жизненных планов и темпоральности жизненной перспективы, позитивное или нейтральное отношение к собственному будущему, средний уровень осмысленности жизненной перспективы и личностного проецирования.

3. Обнаружена связь между жизненной перспективой личности студентов и показателями их психологической готовности к профессиональной деятельности: осмысленность и структурированность жизненных планов и их эмоциональная окрашенность, личностное проецирование являются теми факторами, которые

обуславливают развитие психологической готовности к профессиональной деятельности в целом и развитие ее структурных компонентов.

Прогностический потенциал данной работы создает предпосылки для проведения исследований по эмпирическому изучению динамики психологической готовности сту-

дентов к профессиональной деятельности и особенностей жизненной перспективы личности на других этапах профессионализации. Также результаты исследования могут быть применены в процессе профессиональной подготовки и в рамках повышения квалификации педагогов-психологов.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Андреева А.Д. Школьный Психолог в условиях модернизации российского образования [Электронный ресурс] // «Вестник Мининского университета». 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-psiholog-v-usloviyah-modernizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.02.2021).
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
4. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
5. Ланских М.В., Гут Ю.Н., Сазонов Д.Н. Самоактуализация личности студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки в системе ВПО // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 159—165. DOI:10.26170/ro20-02-20
6. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 82—92. DOI:10.17759/pse.2018230107
7. Сурьянинова Т.И., Фетисова А.С. Исследование диалогической позиции студентов-психологов в образовательном процессе // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 80—90. DOI:10.17759/pse.2021260407
8. Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 97—106.
9. Тихомирова Ю.М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологические науки: теория и практика: материалы II Международ. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2014. С. 6—9. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5082/> (дата обращения: 09.01.2020).
10. Трубникова Н.И. Осмысленность жизни как важнейший компонент жизненного самоопределения // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2(27) С. 246—249.
11. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011. 96 с.
12. Aimaganbetova O., Sagnayeva T., Zholdassova M., Ahmetova M., Nurbekova Z., Naurzalina D. Empirical Research of Psychological Readiness for Student Psychologists' Professional Activity // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 171. P. 190—197. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.01.106
13. Blikhar V., Kashchuk M., Marchuk A. Psychological and Pedagogical Readiness of Future Psychologists for Work in the System of Inclusive Education [Электронный ресурс] // Science and Education. 2018. Vol. 2. P. 27—33. DOI:10.24195/2414-4665-2018-2-4 (дата обращения: 10.01.2021).
14. Korablina E., Lisovskaya N., Pashkin S., Shingaev S. Psychological Readiness for Professional Activity of Future Psychologists [Электронный ресурс] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. P. 484—486. DOI:10.15405/epsbs.2019.12.51 (дата обращения: 10.02.2021).
15. Ovsyanikova E.A., Mandibura N.A., Gerasimova A.S., Hudayeva M.Yu., Tkachenko N.S., Godovnikova L.V. Modern status of research on the problem of psychological well-being of the person in the domestic and world psychological science // Revista Publikanto. 2018. Vol. 16. No. 1. P. 349—358.
16. Seryapina Y. The Concept of "Readiness for Pedagogical Activity": Motivational Readiness, Psychological Readiness, Readiness to Innovative Activity. [Электронный ресурс] // Bulletin of the South Ural State University Series "Education. Educational Sciences". 2018. Vol. 10. No. 4. P. 77—86. DOI:10.14529/ped180410 (дата обращения: 10.02.2020).
17. Shutenko E.N., Shutenko A.I., Kanishcheva M.A., Lokteva A.V., Derevyanko J.P. Subjective factors and psychological characteristics of students' selfrealization as a reflection of their psychological well-being in the process of university learning // Espacios. 2019. No. 40(29). URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85074162431> (дата обращения: 10.02.2020).

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [Strategy of life]. Moscow: Mysl', 1991. P. 299. (In Russ.).
2. Andreeva A.D. Shkol'nyj Psikholog v usloviyakh modernizatsii rossijskogo obrazovaniya [School Psychologist in the conditions of modernization of Russian education]. *Vestnik Mininskogo universiteta = Bulletin of the Mininsky University*, 2013, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolny-psiholog-v-usloviyah-modernizatsii-rossijskogo-obrazovaniya> (Accessed 11.02.2021). (In Russ.).
3. D'yachenko M.I., Kandybovich M.I. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: BGU, 1976. P. 176. (In Russ.).
4. Kabardov M.K. Yazykovye sposobnosti: psikhologiya, psikhofiziologiya, pedagogika [Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy]. Moscow: SMysl, 2013. 400 p.
5. Lanskih M.V., Gut Yu.N., Sazonov D.N. Samoaktualizatsiya lichnosti studentov, obuchayushhikhsya na raznykh napravleniyakh podgotovki v sisteme VPO [Self-Actualization of Students Personality in Various Areas of Training in the HPE System]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2020, no. 2, pp. 159—165. DOI:10.26170/po20-02-20
6. Rubtsov V.V., Zabrodina YU.M., Leonova O.I. Aprobatsiya i primeneniye professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)": itogi regional'nogo opyta [Approbation and appli n and application of the professional standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)": regional experi al experience]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2018. Vol. 23, no.1, pp. 82—92. DOI:10.17759/pse.2018230107 (In Russ.).
7. Sur'yaninova T.I., Fetisova A.S. Issledovanie dialogicheskoy pozitsii studentov-psikhologov v obrazovatel'nom protsesse [The study of the dialogical position of psychology students in the educational process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 80—90. DOI:10.17759/pse.2021260407 (In Russ.).
8. Tihomirova T.S., Kochetkov N.V. Vzaimosvyaz' motivatsii k obucheniyu i refleksii studentov bakalavriata ochnoj formy obucheniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 97—106. (In Russ.).
9. Tihomirova YU.M. Teoreticheskij analiz strukturnykh komponentov psikhologicheskoy gotovnosti k professional'noj deyatelnosti [Theoretical analysis of structural components of psychological readiness for professional activity]. *Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. [Psychological sciences: theory and practice: materials of the II International Scientific Conference]*. Moscow: Buki-Vedi, 2014, pp. 6—9. URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5082/> (Accessed 09.01.2020). (In Russ.).
10. Trubnikova N.I. Osmyslennost' zhizni kak vazhnejshij komponent zhiznennogo samoopredeleniya [The meaningfulness of life as the most important component of life self-determination]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, 2011, no. 2(27), pp. 246—249. (In Russ.).
11. Chernyavskaya A.P. Psikhologicheskoe konsultirovanie po professional'noj orientatsii [Psychological counseling for professional orientation]. Moscow: VLADOS-PRESS, 2004. P. 96. (In Russ.).
12. Aimaganbetova O., Sagnayeva T., Zholdassova M., Ahmetova M., Nurbekova Z., Naurzalina D. Empirical Research of Psychological Readiness for Student Psychologists' Professional Activity. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 171, pp. 190—197. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.01.106
13. Blikhar V., Kashchuk M., Marchuk A. Psychological and Pedagogical Readiness of Future Psychologists for Work in the System of Inclusive Education. *Science and Education*, 2018. Vol. 2, pp. 27—33. DOI:10.24195/2414-4665-2018-2-4
14. Korablina E., Lisovskaya N., Pashkin S., Shingaev S. Psychological Readiness for Professional Activity of Future Psychologists. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, pp. 484—486. DOI:10.15405/epsbs.2019.12.51 (Accessed 10.02.2021).
15. Ovsyanikova E.A., Mandibura N.A., Gerasimova A.S., Hudayeva M.Yu., Tkachenko N.S., Godovnikova L.V. Modern status of research on the problem of psychological well-being of the person in the domestic and world psychological science. *Revista Publikanto*, 2018. Vol. 16, no.1, pp. 349—358.
16. Seryapina Y. The Concept of "Readiness for Pedagogical Activity": Motivational Readiness, Psychological Readiness, Readiness to Innovative Activity. *Bulletin of the South Ural State University Series "Education. Educational Sciences"*, 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 77—86. DOI:10.14529/ped180410 (Accessed 10.02.2020).
17. Shutenko E.N., Shutenko A.I., Kanishcheva M.A., Lokteva A.V., Derevyanko J.P. Subjective factors and psychological characteristics of students' selfrealization as a reflection of their psychological well-being in the process of university learning. *Espacios*, 2019, no. 40(29). URL:<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85074162431> (Accessed 10.02.2020).

Информация об авторах

Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Худаева Майя Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-7547>, e-mail: khudaeva@bsu.edu.ru

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3784>, e-mail: kabardov@mail.ru

Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-883x>, e-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

Беданоква Асиет Кадырбечевна, младший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-3339>, e-mail: asieta@mail.ru

Information about the authors

Yuliya N. Gut, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia; Leading Research Associate, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Maya Yu. Khudaeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-7547>, e-mail: khudaeva@bsu.edu.ru

Mukhamed K. Kabardov, Doctor of Psychology, Professor, Head at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3784>, e-mail: kabardov@mail.ru

Elena A. Ovsyannikova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-883x>, e-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

Asiet K. Bedanokova, Junior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-3339>, e-mail: asieta@mail.ru

Получена 21.09.2021

Received 21.09.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

Гендерные различия в распознавании эмоционального состояния стороннего человека

Барабанщиков В.А.

Институт экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com

Суворова Е.В.

Институт экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8834-2037>, e-mail: esresearch@yandex.ru

Обращается внимание на то, что гендерные различия в восприятии эмоциональных состояний человека, как правило, изучаются на материале статичных изображений лица, жестов или поз. Динамика и множественность проявления эмоций остаются «за кадром». Представленная в публикации работа была нацелена на поиск закономерностей восприятия процессуальных характеристик выражения эмоций. Экспериментально исследуется влияние пола и возраста на точность идентификации динамических мультимодальных экспрессий в экологически и социально валидных ситуациях. Эксперименты проводились на основе русскоязычной версии Женевского теста распознавания эмоций (GERT). Испытуемым — 48 женщинам и 48 мужчинам в возрасте от 20 до 62 лет ($M=34$ г., $SD = 9,4$ л.) — в случайном порядке предъявлялись 83 видеоролика с четырнадцатью ключевыми эмоциональными состояниями, выраженными десятью специально подготовленными профессиональными актерами (пять мужчин и пять женщин, средний возраст 37 лет). Показано, что женщины по сравнению с мужчинами точнее распознают мультимодальные динамические эмоции, особенно выраженные женщинами. Половозрастные различия в точности идентификации статистически значимы для пяти эмоций: радости, развлечения, раздражения, гнева и удивления. На женских лицах радость, удивление, раздражение и гнев точнее распознаются женщинами после 35 лет ($p<0,05$). На мужских лицах удивление распознается менее точно мужчинами до 35 лет ($p<0,05$); развлечения, раздражение, гнев — после 35 лет ($p<0,05$). Гендерный фактор восприятия мультимодальных динамических выражений состояния людей выступает как система детерминант, меняющая свои характеристики в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: GERT, лицо человека, пол, возраст, гендерные различия, распознавание эмоций, мультимодальные динамические экспрессии.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 18-18-00350-П «Восприятие в структуре невербальной коммуникации».

Для цитаты: Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Гендерные различия в распознавании эмоционального состояния стороннего человека // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 107—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260608>

Gender Differences in the Recognition of Emotional States

Vladimir A. Barabanshchikov

Institute of Experimental Psychology, Moscow State University
of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanshchikov@gmail.com

Ekaterina V. Suvorova

Institute of Experimental Psychology, Moscow State University
of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8834-2037>, e-mail: esresearch@yandex.ru

As a rule, gender differences in the perception of human emotional states are studied on the basis of static pictures of face, gestures or poses. The dynamics and multiplicity of the emotion expression remain in the «blind zone». This work is aimed at finding relationships in the perception of the procedural characteristics of the emotion expression. The influence of gender and age on the identification of human emotional states is experimentally investigated in ecologically and socially valid situations. The experiments were based on the Russian-language version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT). 83 audio-video clips of fourteen emotional states expressed by ten specially trained professional actors (five men and five women, average age 37 years) were randomly demonstrated to Russian participants (48 women and 48 men, Europeans, ages ranged from 20 to 62 years, with a mean age of 34 (SD = 9,4)). It is shown that women recognize multimodal dynamic emotions more accurately, especially those which were expressed by women. Gender and age differences in identification accuracy are statistically significant for five emotions: joy, amusement, irritation, anger, and surprise. On women's faces, joy, surprise, irritation and anger are more accurately recognized by women over 35 years of age ($p < 0,05$). On male faces, surprise is less accurately recognized by men under 35 ($p < 0,05$); amusement, irritation, anger — in men over 35 ($p < 0,05$). The gender factor of perception of multimodal dynamic expressions of the state acts as a system of determinants that changes its characteristics depending on a specific communicative situation.

Keywords: GERT, human face, gender, age, gender differences, emotion recognition, multimodal dynamic expressions.

Funding. The work was supported by the Russian Science Foundation (RSF), project No. 18-18-00350-П "Perception in the structure of nonverbal communication".

For citation: Barabanshchikov V.A., Suvorova E.V. Gender Differences in the Recognition of Emotional States. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 107—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260608> (In Russ.).

Введение

Представления о мужественности и женственности, принятые в обществе, как и правила воспитания, во многом обуславливают форму выражения эмоциональных состояний. Мужчины чаще подавляют свои эмоции [8; 10], женщины, напротив, проявляют их более открыто, активно используют мимику, жесты, позы, речь; женские эмоции продолжительнее и интенсивнее мужских. Женщины точнее выражают переживания радости, печали, отвращения, презрения и страха, а мужчины — гнева, удивления, презрения и радости [8; 9; 11; 13]. В целом женщины чуть точнее мужчин и выражают, и распознают эмоциональные состояния. Половой диморфизм в проявлении и распознавании эмоций развивается с возрастом, обуславливая специфику эмоционального поведения. С увеличением возраста точность распознавания выражений лица падает, причем женщины распознают эмоции точнее, чем мужчины. Наиболее заметное снижение точности идентификаций происходит после 65 лет, затрагивая эмоции гнева, печали и страха [13—16].

Большинство экспериментальных исследований гендерных различий в распознавании эмоциональных состояний человека выполнено на материале оценок фотоизображений мимики лица, жестов или поз натурщиков. На сегодняшний день требуется более полный анализ гендерных особенностей межличностного восприятия, учитывающий многомерность и динамику выражения эмоциональных состояний человека в реальном процессе общения. Выражение эмоций описывается в терминах действия — активности человека, которая конституирует межличностную ситуацию и регулирует потоки субъект-субъектных взаимодействий [1—4; 12]. Данная публикация акцентирует внимание на роли гендерного фактора в точности распознавания эмоциональных состояний людей в экологически и социально валидных условиях.

Методика

Использовалась русскоязычная версия методики GERT (Geneva Emotion Recognition Test) [5], которая хорошо зарекомендовала себя в ряде зарубежных исследований [7; 17—20]. Методика соответствует требованиям, предъ-

являемым к экспериментальным исследованиям межличностного восприятия как в лабораторных условиях, так и в онлайн-формате [6].

В ее основе лежит «Женевское колесо эмоций» — понятийный конструкт, связывающий в круг совокупность 14 ключевых категорий эмоций, упорядоченных по валентности и степени возбуждения [5; 7; 21]. Визуализированная структура конструкта представлена на рис. 1. Она включает 4 аффективных объединения и три отдельные эмоции. Гордость, развлечение, радость, удовольствие и облегчение образуют группу состояний с положительной валентностью (группа А); в нее входят различные формы проявления достижений человека, которые часто наблюдаются в социальных ситуациях. В группах состояний с отрицательной валентностью В, С и D однотипные эмоции разделены по степени возбуждения. Группа В включает тревогу и страх; группа С — печаль и горе; группа D — раздражение и гнев. Отвращение, а также амбивалентные интерес и удивление рассматриваются как независимые состояния. В силу внутренней структуры «Колеса» эмоциональные состояния не только разделяются на дискретные единицы, но и пересекаются или соседствуют по линиям сходной валентности или близкой степени возбуждения.

Организация эксперимента. В связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 и эпидемиологической ситуацией, вызвавшей изменение общественного уклада жизни, эксперимент проводился в дистантной форме. Исследование проводилось на электронной платформе LimeSurvey. Для предоставления возможности участия в эксперименте автоматически формировалась URL-ссылка, посредством которой испытуемый получал доступ к инструкциям, стимульному материалу и оценочным средствам через электронно-коммуникационную сеть Интернет.

В качестве стимульного материала использовались 83 видеоклипа эмоциональных состояний (длительность экспозиции — 3—5 с), демонстрирующихся десятью профессиональными специально подготовленными актерами (пять мужчин и пять женщин белой расы, живущих во французской части Швейцарии,



Рис. 1. «Женевское колесо эмоций»: русскоязычная версия [5]

средний возраст — 37 лет). Наряду с мимикой, жестами, движениями головы и глаз, изменениями положения тела актеры озвучивали псевдолингвистические высказывания, содержащие экспрессивные интонации. Примеры стимульного материала, выполненные в дискретной форме, представлены на рис. 2. Угловой размер видеоизображения — $18 \times 24^\circ$, лица натурщика — $8 \times 10^\circ$. В качестве инструмента оценки мультимодальных динамических экспрессий использовалась интерактивная версия «Колеса эмоций» с технической возможностью выбора только одной из аффективных категорий. Требования к оборудованию: наличие наушников и дисплея с разрешением 1920×1080 px, располагающегося на расстоянии 60 см от лица испытуемого.

В экспериментах использованы данные 96 испытуемых (48 женщин и 48 мужчин белой расы) — сотрудников и учащихся московских вузов, принявших участие ранее в более масштабном исследовании [5]. Возраст участников — 20-62 года ($M=34$ г., $SD=9,4$ л.). Из общей выборки наблюдателей случайным образом извлекалось одинаковое количество оценок мужчин и женщин и уравновешивалось по возрастным группам (до и после 35 лет): 29 женщин до 35 лет ($M=28$ л., $SD=7,6$ г.); 19 женщин после 35 лет ($M=43$ г., $SD=5,6$ г.); 31 мужчина до 35 лет ($M=28$ л., $SD=3,7$ г.); 17 мужчин после 35 лет ($M=44$ г., $SD=9,14$ л.).

Анализировались усредненные показатели точности распознавания мультимодальных динамических экспрессий по всем видеоизображениям, сопоставлялись данные, разделенные на группы в зависимости от пола актера и наблюдателя с учетом возраста последнего. Первичные данные проходили предварительную обработку в MS Office, Excel 2010. Использовался программный пакет — SPSS 22.0. Различия усредненных данных определялись с помощью U-критерия Манна—Уитни для сравнения независимых выборок и Z-критерия Вилкоксона для зависимых выборок, с уровнем значимости $p < 0,05$.

Сопоставление характеристик точности, полученных в масштабной выборке, с оценками выборки, уравновешенной по полу и возрасту, показало высокий уровень согласованности данных: коэффициенты конкордации Кендалла — 0,87, корреляции Спирмена — 0,96.

Результаты

Экспозиция мультимодальных экспрессий, недифференцированных по полу.

Общая средняя частота распознавания для наблюдателей мужского пола — 0,61, женского — 0,66. Женщины статистически значимо лучше распознают эмоции *развлечения* ($m=0,48$; $ж=0,61$; $U=870,5$; $p < 0,05$), *удивления* ($m=0,53$; $ж=0,65$; $U=781$; $p < 0,05$) и *раздражения* ($m=0,6$; $ж=0,7$; $U=888,5$; $p < 0,05$).

Экспозиция мультимодальных экспрессий мужчин. Общая средняя частота

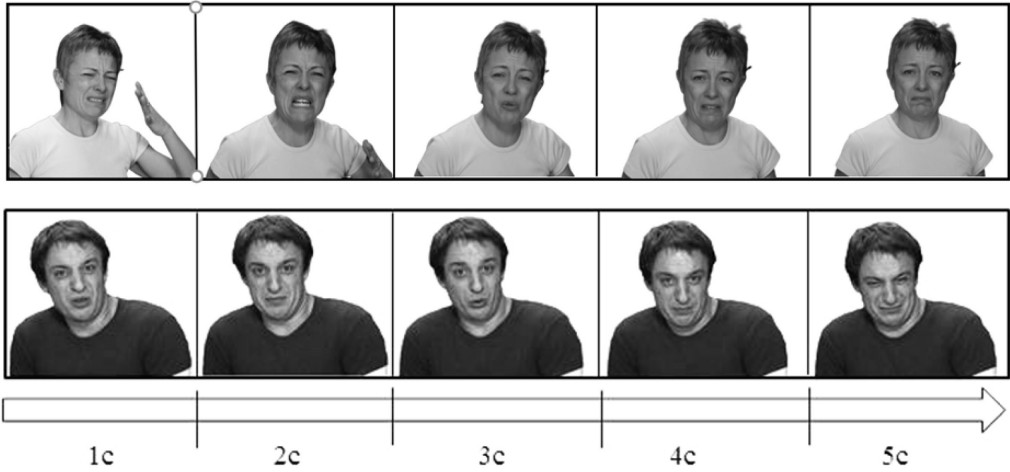


Рис. 2. Раскадровка видеоизображений экспрессии отвращения, представленной актрисой и актером. Интервал между кадрами около 1 с

корректного распознавания для наблюдателей мужского пола — 0,59, женского — 0,65. Статистически значимые различия получены для эмоций *развлечения* (м — 0,43; ж — 0,59; $U=865,5$; $p<0,05$), *удивления* (м — 0,36; ж — 0,53; $U=784$; $p<0,05$) и *раздражения* (м — 0,54; ж — 0,67; $U=878$; $p<0,05$).

Экспозиция мультимодальных экспрессий женщин. Общая средняя точность идентификации, полученная для наблюдателей мужского пола — 0,6, женского — 0,7. Статистически значимые гендерные различия получены только для эмоции *гордости*.

Экспозиция мультимодальных экспрессий женского лица женщинам разного возраста. Статистически значимые различия в оценках эмоций одной группы, но разной степени возбуждения найдены в группах D для женщин до 35 лет (*гнев* (0,5) и *раздражение* (0,68), $z=-1,97$, $p<0,5$) и C для женщин после 35 лет (*печаль* (0,75) и *горе* (0,51), $z=-2,4$, $p<0,05$).

Экспозиция мультимодальных экспрессий женского лица мужчинам разного возраста. Мужчины в возрасте после 35 лет по сравнению с мужчинами до 35 лет менее точно распознают эмоции *развлечения* ($U=164$, $p<0,05$) и *гнева* ($U=169,5$, $p<0,05$). Значимые различия в оценках эмоций одной группы, но разной степени возбуждения не найдены.

Экспозиция мультимодальных экспрессий мужского лица женщинам разного возраста. Статистически значимые различия зарегистрированы в оценках эмоций группы B: *тревога* (0,48) и *страх* (0,64), $z=-2,28$, $p<0,05$.

Экспозиция мультимодальных экспрессий мужского лица мужчинам разного возраста. После 35 лет мужчины значимо хуже по сравнению с мужчинами до 35 лет распознают *развлечение* ($U=164$; $p<0,05$) и *гнев* ($U=169,5$; $p<0,05$). Значимые различия в оценках аффективных эмоций групп B, C, D у мужчин до и после 35 лет отсутствуют.

Экспозиция мультимодальных экспрессий мужчинами и женщинами до и после 35 лет. При распознавании женского лица значимые различия найдены для мужчин и женщин в возрасте старше 35 лет для эмоций *радости* (м — 0,55; ж — 0,77; $U=98$, $p<0,05$), *удивления* (м — 0,63; ж — 0,84; $U=101,5$, $p<0,05$), *раздражения* (м — 0,59; ж — 0,81; $U=96$, $p<0,05$) и *гнева* (м — 0,41; ж — 0,68; $U=102,5$, $p<0,05$). При экспозиции мужского лица мужчины до 35 лет значимо хуже распознают эмоцию *удивления* (м — 0,35; ж — 0,54; $U=279$, $p<0,05$) и эмоции *развлечения* (м — 0,31; ж — 0,58; $U=92$, $p<0,05$), *раздражения* (м — 0,43; ж — 0,74; $U=69$, $p<0,05$) и *гнева* (м — 0,60; ж — 0,79; $U=96$, $p<0,05$) после 35 лет.

Обсуждение результатов

Анализ полученных данных позволяет сделать ряд общих утверждений. Во-первых, гендерный фактор действительно влияет на распознавание мультимодальных динамических экспрессий. Во-вторых, это влияние носит избирательный локальный характер и зависит от конкретного сочетания условий: гендерных признаков субъекта и объекта восприятия, возраста наблюдателей, способов выражения эмоций и др. В-третьих, величина обнаруживаемых различий колеблется в широком диапазоне значений, достигая 30—40% от медианной точности распознавания эмоций. Роль гендерного фактора в проявлении и восприятии эмоций весьма существенна.

При объединенной экспозиции состояний натурщиков — и мужчин, и женщин — более точные ответы даются наблюдателями-женщинами. Средняя точность идентификаций, выполненных женщинами, — 0,66, мужчинами — 0,61. Статистически значимые гендерные различия получены на экспрессиях развлечения, удивления и раздражения. Обе группы наблюдателей наиболее точно распознают эмоции удовольствия, облегчения и радости, наименее точно — гордость.

При экспозиции экспрессий, выраженных актерами-мужчинами, картина ответов во многом сохраняется. Воспроизводятся гендерные различия в оценках развлечения, удивления и раздражения. Незначительно увеличивает точность ответов при восприятии эмоций группы А (кроме развлечения), горя и гнева, но снижается корректность оценок развлечения, интереса, удивления, тревоги и раздражения. Средняя точность идентификаций, выполненных женщинами, — 0,65, мужчинами — 0,59.

Более глубокие изменения в картине ответов происходят во время экспозиции экспрессий, выраженных женщинами. Радикально меняется структура значимых гендерных различий: место развлечения, удивления и раздражения занимает гордость. Снижается точность ответов при восприятии эмоций группы А, особенно у наблюдателей-мужчин, а также эмоции горя. Более корректно оцениваются интерес, удивление, тревога, печаль, отвращение и раздражение. Общее падение точности идентификации у мужчин сопровождается тенденцией к росту

адекватных ответов у наблюдателей-женщин. Средняя частота точности идентификаций, выраженных женщинами, — 0,7, мужчинами — 0,6.

Изложенные данные указывают на две тенденции, характеризующие диморфизм межличностного восприятия в экологически и социально валидных условиях: (1) женщины по сравнению с мужчинами точнее идентифицируют эмоциональные состояния, (2) наиболее эффективно женщины-наблюдатели воспринимают эмоции, выраженные другими женщинами. Обе тенденции не подтверждены статистическими критериями, но соответствуют обобщениям более ранних исследований, выполненных на материале статичных изображений эмоциональных состояний людей.

На рис. 2 дана покадровая развертка мультимодальной экспрессии отвращения, по-разному отыгранная актрисой и актером. Несмотря на очевидные различия в содержании каждого кадра и в последовательности их развертывания, точность идентификации отвращения оказывается одинаково эффективной. Демонстрируется множественность равноценных путей (способов, стилей) реализации одного и того же аффективного состояния, как, впрочем, и неопределенность его статичных изображений по отношению к мультимодальной динамике как целому.

Сравнивая значимые различия по точности распознавания в трех ситуациях: а) экспозиции эмоций, выраженных объединенной группой актеров (мужчины + женщины), б) экспозиции эмоций, выраженных только актерами-мужчинами, и в) экспозиции эмоций, представленных только актрисами, нетрудно прийти к заключению о важности гендерной стилистики позирования эмоциональных мультимодальных динамических состояний и ее влиянии на их идентификацию. Мужская манера выражения эмоций (экспозиции развлечения, удивления и раздражения) оказывается более броской, глубокой, но адекватнее прочитывается женщинами. При демонстрации специфически женской манеры выражения состояния (экспозиция гордости) преимущество в точности идентификации также остается за участницами эксперимента. Вместе с тем в 79% экспозиций, представленных актерами, и в 92% экспозиций, пред-

ставленных актрисами, гендерная стилистика не проявляется. Способы мультимодального динамического выражения эмоционального состояния мужчинами и женщинами скорее похожи, чем различны, т.е. универсальны.

Оценки мультимодальных динамических экспрессий зависят как от пола, так и от возраста наблюдателя. При экспозиции мужских лиц наблюдатели-мужчины до 35 лет значимо хуже, чем женщины, распознают эмоции удивления, а после 35 — развлечения, раздражения и гнева. При экспозиции женских лиц статистически значимые различия в ответах обеих гендерных групп до 35 лет отсутствуют, а после 35 лет мужчины менее точно распознают эмоции радости, удивления, раздражения и гнева. По сравнению со своим более ранним возрастом, мужчины после 35 лет значимо хуже определяют только эмоции развлечения и гнева, выраженные женщинами. Возрастное снижение точности восприятия женщин-наблюдателей не зарегистрировано. Изложенные результаты могут говорить о том, что отставание в точности мужских оценок начинается ранее 35 лет и носит избирательный характер. Имеет место гендерная асимметрия восприятия мультимодальных эмоциональных состояний по линии онтогенеза.

Половозрастные различия оценок динамических состояний как мужчин, так и женщин в аффективных группах В, С, D проявляются только у наблюдателей-женщин. До 35 лет при экспозиции натурщиков-мужчин имеет место прямая зависимость точности оценок от интенсивности возбуждения: тревога —> страх, при экспозиции женского лица — обратная зависимость: гнев —> раздражение. После 35 лет зарегистрирована обратная зависимость точности идентификации: горе —> печаль. Различия в оценках мужчинами парных экспрессий не обнаружены. Получен еще один аргумент избирательного влияния пола и возраста на восприятие функционального состояния «живого» лица. В данном контексте гендерный фактор способен контролировать воспринимаемые отношения между модальностями внутри аффективных групп с отрицательной валентностью.

Похожие результаты частично проявились при использовании методики GERT на швейцарской выборке у испытуемых от 17 до 74 лет

($M=37$; $SD=13,9$) [18]. Корреляционный анализ подтвердил взаимосвязь снижения общей точности распознавания мультимодальных динамических экспрессий с возрастом наблюдателей ($r=-0,46$, $p<0,01$) и небольшое преимущество женщин в адекватных оценках ($r=0,13$, $p<0,05$). Женщины, по сравнению с мужчинами, имели более высокие показатели точности идентификации горя ($r=0,2$, $p<0,01$), гордости ($r=0,13$, $p<0,05$) и страха ($r=0,16$, $p<0,01$). Снижение общего показателя точности распознавания с увеличением возраста обнаружено при экспозиции трех эмоций группы позитивных состояний (развлечение, радость, гордость), удивления и всех отрицательных эмоций за исключением горя и печали (группы С). В российской выборке преимущество женщин в точности распознавания повыше ($r=0,24$, $p<0,01$). Они чуть лучше распознают эмоции развлечения ($r=0,21$, $p<0,05$), удивления ($r=0,29$, $p<0,01$) и раздражения ($r=0,2$, $p<0,05$). С увеличением возраста, в отличие от швейцарской выборки, хуже идентифицируется только эмоция развлечения ($r=-0,25$, $p<0,05$). Слабые возрастные различия восприятия наиболее вероятно вызваны отсутствием участников старше 62 лет. В отличие от швейцарской выборки, для которой значимые различия в падении точности оценок получены на 9 эмоциях из 14 (64%), в российской выборке с возрастом хуже распознаются всего 7% тестируемых эмоций. Последнее согласуется с результатами исследования, выполненного с помощью краткой версии GERT на испытуемых до 65 лет: снижение точности идентификации с увеличением возраста наблюдателей не зарегистрировано вовсе [19].

Таким образом, как и при восприятии статической экспозиции эмоциональных состояний людей (фотографий, рисунков, скульптурных изображений), половозрастные различия наблюдателей влияют на идентификацию мультимодальных динамических экспрессий, причем во многом аналогичным образом. Это влияние носит узко избирательный характер и зависит от сочетания внешних и внутренних условий восприятия: гендерных признаков субъекта и объекта, содержания и течения активности, способов выражения эмоций, возраста участников коммуникации и др. Из 14 протестированных экспрессий статистически значимые половозрастные

различия обнаружены на пяти эмоциях: радости, развлечения, раздражения, гнева и удивления. Средняя величина эффекта — 33,5% от медианы точности распознавания соответствующей экспрессии, что весьма существенно. Женщины по сравнению с мужчинами точнее идентифицируют эмоциональные состояния и наиболее эффективно распознают эмоции, выраженные другими женщинами. Мужская манера выражения эмоций, прежде всего развлечения, удивления и раздражения, является более броской, аттрактивной, но лучше идентифицируется женщинами. В 70—80% всех экспозиций мультимодальных выражений лица гендерная стилистика не проявляется. Падение точности оценок эмоций с увеличением возраста наблюдателя в наших экспериментах проявилось в слабой форме и только у мужчин. Зависимость точности идентификации эмоционального состояния от степени возбуждения не является устойчивой характеристикой межличностного восприятия. Она обнаружена только у наблюдателей-женщин и носит разнонаправленный характер, который определяется полом натурщика, модальностью выраженного состояния (аффективных групп В, С, D) и возрастом наблюдателя. По существу гендерный фактор восприятия мультимодальных динамических эмоциональных состояний представляет собой гибкую систему детерминант, которая наряду с полом и возрастом включает другие характеристики субъекта и объекта межличностного восприятия, а также контекст и формы реализуемой активности.

Выводы

1. Статистически значимые половозрастные различия зарегистрированы во время экспозиции пяти эмоций из четырнадцати:

радости, развлечения, раздражения, гнева и удивления, а их проявления зависят от сочетания контролируемых условий. На женских лицах женщины-наблюдатели после 35 лет значимо лучше распознают радость, удивление, раздражение и гнев. На мужских лицах мужчины до 35 лет хуже распознают удивление, после 35 лет — развлечение, раздражение, гнев. Средняя величина эффекта — 33,5% по отношению к точности оценок.

2. Зависимость точности распознавания динамических эмоций от степени их возбуждения у наблюдателей-мужчин не обнаружена, у женщин — носит разнонаправленный характер, определяемый модальностью эмоции, полом актера и возрастом наблюдателя. У наблюдателей до 35 лет на женских лицах с ростом возбуждения получено значимое снижение точности распознавания эмоций группы D (раздражение—гнев), у наблюдателей после 35 лет эта же закономерность воспроизводится при экспозиции эмоций группы С (печаль—горе). На мужских лицах группы В (тревога—страх) увеличение возбуждения вызывает рост точности идентификации.

3. Закономерности, раскрытые в исследовании, позволяют рассматривать гендерный фактор восприятия мультимодальных динамических выражений состояния людей как систему детерминант, меняющую свои характеристики в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.

4. Полученные результаты соответствуют наиболее общим тенденциям проявления гендерных различий в исследованиях восприятия статичных изображений эмоциональных экспрессий, а также поведения людей в реальных жизненных ситуациях.

Литература

1. Барабанщиков В.А., Королькова О.А. Восприятие экспрессий «живого» лица // Экспериментальная психология. 2020. Том 13(3). С. 55—73. DOI:10.17759/exppsy.2020130305
2. Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. Распознавание эмоций в условиях ступенчатой стробоскопической экспозиции выражений лица // Экспериментальная психология. 2018. Том 11(4). С. 50—69. DOI:10.17759/exppsy.2018110405
3. Барабанщиков В.А., Маринова М.М. Deepfake в исследованиях восприятия лица //

- Экспериментальная психология. 2021. Том 14(1). С. 4—19. DOI:10.17759/exppsy.2021000001
4. Барабанщиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д. Виртуальная личность подвижного тэтчеризированного лица // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26(1). С. 5—18. DOI:10.17759/pse.2021000001
5. Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Оценка эмоционального состояния человека по его видеоизображениям // Экспериментальная психология. 2020а. Том 13(4). С. 4—24. DOI:10.17759/exppsy.2020130401

6. Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Оценка мультимодальных экспрессий лица в лаборатории и онлайн // Лицо человека в контекстах природы, технологий и культуры / Отв. ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов, М.: Когито-Центр, 2020б. С. 310—322.
7. Bänziger T., Mortillaro M., Scherer K.R. Introducing the Geneva Multimodal Expression Corpus for experimental research on emotion perception // *Emotion*. 2012. Vol. 12. P. 1161—1179. DOI:10.1037/a0025827
8. Brody L.R., Hall J.A. Gender and emotion in context / M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.) // *Handbook of emotions* (3rd ed). NY: The Guilford Press, 2010. P. 395—408.
9. Chaplin T.M., Aldao A. Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139(4). P. 735—765. DOI:10.1037/a0030737
10. Fischer A.H., Manstead A.S.R. The relation between gender and emotion in different cultures / A.H. Fischer (Ed.) // *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. NY.: Cambridge University Press, 2000. P. 71—98. DOI:10.1017/CBO9780511628191.005
11. Graham B.M., Denson T.F., Barnett J., Calderwood C., Grisham J.R. Sex hormones are associated with rumination and interact with emotion regulation strategy choice to predict negative affect in women following a sad mood induction [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.00937> (дата обращения: 16.06.2021).
12. Hyde J.S. The gender similarities hypothesis // *American Psychologist*. 2005. Vol. 60(6). P. 581—592. DOI:10.1037/0003-066X.60.6.581
13. Jansz J. Masculine identity and restrictive emotionality / A.H. Fischer (Ed.) // *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. NY.: Cambridge University Press, 2000. P. 166—186. DOI:10.1017/CBO9780511628191.009
14. Phillips L.H., Slessor G. Moving beyond basic emotions in aging research // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2011. Vol. 35. P. 279—286.
15. Rotter N.G., Rotter G.S. Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1988. Vol. 12. P. 139—148. DOI:10.1007/BF00986931
16. Ruffman T., Henry J.D., Livingstone V., Phillips L.H. A meta-analytic review of emotion recognition and aging: Implications for neuropsychological models of aging // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2008. Vol. 32. P. 863—881. DOI:10.1016/j.neubiorev.2008.01.001
17. Schlegel K., Grandjean D., Scherer K.R. Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development // *Psychological Assessment*. 2014. Vol. 26(2). P. 666—672. DOI:10.1037/a0025827
18. Schlegel K., Scherer K.R. The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: evidence from two new performance-based tests // *Cognition and Emotion*. 2017. Vol. 32. P. 1514—1530. DOI:10.1080/02699931.2017.1414687
19. Schlegel K., Scherer K.R. Introducing a short version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT-S): Psychometric properties and construct validation // *Behavior Research Methods*. 2016. Vol. 48. P. 1383—1392. DOI:10.3758/s13428-015-0646-4
20. Schlegel K., Scherer K.R. The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: evidence from two new performance-based tests // *Cognition and Emotion*. 2017. Vol. 32. P. 1514—1530. DOI:10.1080/02699931.2017.1414687
21. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured // *Social Science Information*. 2005. Vol. 44. P. 695—729. DOI:10.1177/0539018405058216
4. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M., Abramov A.D. The Virtual Personality of the Moving Thatcherized Person. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 23(1), pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2021000001 (In Russ.).
5. Barabanshchikov V.A., Suvorova E.V. Ocenka jemocional'nogo sostojanija cheloveka po ego videoizobrazhenijam [Human emotional state assessment based on a video portrayal]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2020b. Vol. 13(4), pp. 4—24. DOI:10.17759/exppsy.2020130401 (In Russ.).
6. Barabanshchikov V.A., Suvorova E.V. Ocenka mul'timodal'nyh jekspressij lica v laboratorii i onlajn [Multimodal expressions' assessment in laboratory and online]. *Litsa cheloveka v kontekstakh prirody, tekhnologii i kul'tury [The Face of Man in Contexts of Nature, Technology, and Culture]*. K.I. Anan'eva,

References

1. Barabanshchikov V.A., Korol'kova O.A. Vospriyatie ekspressii «zhivogo» lica [Perception of “live” facial expressions]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2020. Vol. 8(3), pp. 55—73. DOI:10.17759/exppsy.2020130305 (In Russ.).
2. Barabanshchikov V.A., Korol'kova O.A., Lobodinskaya E.A. Raspoznavanie emotsii v usloviyakh stupenchatoi stroboskopicheskoi ekspozitsii vyrazhenii litsa [Recognition of facial expressions during step-function stroboscopic presentation]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2020. Vol. 11(4), pp. 50—69. DOI:10.17759/exppsy.2018110405 (In Russ.).
3. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M. Deepfake v issledovanijah vospriyatija litsa [Deepfake in face perception research]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2021. Vol. 4(1), pp. 4—19. DOI:10.17759/exppsy.2021000001 (In Russ.).

- V.A. Barabanshikov, A.A. Demidov (eds.). Moscow: Kogito-Centr, pp. 310—322. (In Russ.).
7. Bänziger T., Scherer K.R. Introducing the Geneva Multimodal Emotion Portrayal (GEMEP) corpus. Scherer K.R., Bänziger T., Roesch E.B. (Eds.). *Blueprint for affective computing: A sourcebook*. Oxford: Oxford university Press, 2010, pp. 271—294. DOI:10.1037/a0025827
8. Brody L.R., Hall J.A. Gender and emotion in context. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.). *Handbook of emotions* (3rd ed). NY: The Guilford Press, 2010, pp. 395—408.
9. Chaplin T.M., Aldao A. Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139(4), pp. 735—765. DOI:10.1037/a0030737
10. Fischer A.H., Manstead A.S.R. The relation between gender and emotion in different cultures. A.H. Fischer (Ed.). *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. NY.: Cambridge University Press, 2000, pp. 71—98. DOI:10.1017/CBO9780511628191.005
11. Hall J.A. Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 1978. Vol. 85, pp. 845—857. DOI:10.1037/0033-2909.85.4.845
12. Hyde J.S. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 2005. Vol. 60(6), pp. 581—592. DOI:10.1037/0003-066X.60.6.581
13. Jansz J. Masculine identity and restrictive emotionality. In A.H. Fischer (Ed.). *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. NY.: Cambridge University Press, 2000, pp. 166—186. DOI:10.1017/CBO9780511628191.009
14. Rotter N.G., Rotter G.S. Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 1988. Vol. 12, pp. 139—148. DOI:10.1007/BF00986931
15. Ruffman T. Ecological validity and age-related change in emotion recognition. *Journal of Nonverbal Behavior*, 2011. Vol. 35, pp. 297—304. DOI:10.1007/s10919-011-0116-3
16. Ruffman T., Henry J.D., Livingstone V., Phillips L.H. A meta-analytic review of emotion recognition and aging: Implications for neuropsychological models of aging. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2008. Vol. 32, pp. 863—881. DOI:10.1016/j.neubiorev.2008.01.001
17. Schlegel K., Grandjean D., Scherer K.R. Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development. *Psychological Assessment*, 2014. Vol. 26(2), pp. 666—672. DOI:10.1037/a0025827
18. Schlegel K., Scherer K.R. The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: evidence from two new performance-based tests. *Cognition and Emotion*, 2017. Vol. 32, pp. 1514—1530. DOI:10.1080/02699931.2017.1414687
19. Schlegel K., Scherer K.R. Introducing a short version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT-S): Psychometric properties and construct validation. *Behavior Research Methods*, 2016. Vol. 48, pp. 1383—1392. DOI:10.3758/s13428-015-0646-4
20. Schlegel K., Scherer K.R. The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: evidence from two new performance-based tests. *Cognition and Emotion*, 2017. Vol. 32, pp. 1514—1530. DOI:10.1080/02699931.2017.1414687
21. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured. *Social Science Information*, 2005. Vol. 44, pp. 695—729. DOI:10.1177/0539018405058216

Информация об авторах

Барабанщиков Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института экспериментальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanshikov@gmail.com

Суворова Екатерина Владимировна, младший научный сотрудник, Институт экспериментальной психологии МГППУ, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8834-2037>, e-mail: esresearch@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir A. Barabanshikov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanshikov@gmail.com

Ekaterina V. Suvorova, Junior Research Associate, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8834-2037>, e-mail: esresearch@yandex.ru

Получена 06.07.2021

Received 06.07.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ «ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА» |
SUPPLEMENT: THE PSYCHOLOGY OF CHILDHOOD

Качественная методология и доказательные практики в психологии и образовании

Бусыгина Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Горобцова А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5045-0638>, e-mail: anyag89@mail.ru

Обсуждаются вопросы включения качественной методологии в движение доказательного обоснования практик в психологии и образовании. Показано, как в области «встречи» качественной методологии и доказательного подхода происходит их взаимное обогащение и переформатирование. Обращается внимание на то, что качественная методология открывает дополнительные возможности для оценки социальной валидности практик, точности их применения, позволяет учитывать факторы контекста в изучении эффективности практик. Отвечая на вызовы доказательного подхода, сторонники качественных исследований развивают принципы и процедуры метасинтеза, аналога метаанализа в количественных исследованиях, цель которого — интегрировать результаты множества исследований по определенной теме, выполненных с применением качественных методов. Специальное внимание в статье уделено роли качественной методологии в каузальных исследованиях эффективности практик. Авторы показывают, что мнение о качественной методологии как исключительно описательной ошибочно. Альтернативные позитивизму и теории дисперсии реалистический подход к причинности и теория процессов позволяют переосмыслить объяснительный потенциал качественной методологии.

Ключевые слова: качественная методология, доказательная практика, метасинтез, позитивистский и реалистический подходы к причинности, теория дисперсии и теория процессов, социальная валидность практики, точность применения практики, контекст применения практики, образование.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью».

Для цитаты: Бусыгина Н.П., Горобцова А.В. Качественная методология и доказательные практики в психологии и образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 117—127. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260609>

Qualitative Research and Evidence-Based Practices in Psychology and Education

Natalia P. Busygina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Anna V. Gorobtsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5045-0638>, e-mail: anyag89@mail.ru

The article is dedicated to the relationship of qualitative research and evidence-based movement in psychology and education. We analyze the ways in which they enrich and reshape each other. The qualitative research methods open up additional opportunities for evaluating the social validity of practices, ways of their implementation, and allow taking into account contextual factors in studying the efficacy of practices. To meet the demand to increase evidence, qualitative researchers are developing the principles and procedures of meta-synthesis (as an equivalent of meta-analysis in quantitative research) aimed at integrating the results of many qualitative studies on a specific topic. The article focuses on the role of the qualitative research methods in the development of causal explanation. We follow the realist approach to causality and accept the view that qualitative research is a particular way of identifying causal processes. The explanatory possibilities of the qualitative research methods for the studies of practice efficacy are discussed.

Keywords: qualitative research, evidence-based practice, meta-synthesis, positivist and realist approaches to causality, variance theory and process theory, social validity of practice, practice implementation, context of practice, education.

Funding. The reported study was funded by the Ministry of Education of Russia, project No. 073-00041-21-03 dated 06/11/2021 «Development of methodological foundations for the formation of a unified national approach to the definition of evidence-based practices in social sphere and education».

For citation: Busygina N.P., Gorobtsova A.V. Qualitative Research and Evidence-Based Practices in Psychology and Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 117—127. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260609> (In Russ.).

Введение

Понятие доказательной практики в психологии, социальной сфере и образовании было заимствовано из доказательной медицины, где принятие решений о диагностике и лечении пациентов основано на полученных в

исследованиях фактах об их эффективности. В сфере образования ориентация на доказательный подход означает и необходимость развивать и тиражировать практики, продемонстрировавшие высокую эффективность в соответствующих научных исследованиях,

и формирование самих процедур отбора подобных практик.

Безусловно, было бы неправомерно сводить доказательную практику к механизму организации образовательной сферы в соответствии с результатами рандомизированных контролируемых исследований. Вместе с тем широкое распространение получили разработки критериев, позволяющих отнести ту или иную практику к определенной группе по уровню поддерживающего ее эмпирического базиса: например, практика с доказанной эффективностью; перспективная практика; неэффективная практика; практика, в отношении эффективности которой нет достаточных свидетельств [1]. При этом определение уровня доказательности ориентируется на «золотой стандарт» исследований эффективности и основывается на представлениях об иерархии исследовательских методологий, где рандомизированные эксперименты и их метаанализ возглавляют рейтинг по «силе научности», а наименьшей значимостью обладают качественные исследования. И хотя подобная классификация практик по уровню доказательности удобна для принятия управленческих решений, она приводит к невниманию и явной недооценке вклада в понимание эффектов практики большого числа прикладных исследований, экспертных наблюдений и т.п. Мы согласны с критикой ряда авторов [11; 23], что, акцентируя «золотой стандарт» в исследованиях эффективности, академическое сообщество в большей мере занято искусственным конструированием идеализированного образа практик, чем способствует улучшению положения дел в образовании, что само по себе дискредитирует доказательный подход.

Казалось бы, качественная методология, как правило, основанная на оппонирующих позитивизму герменевтических и социокритических представлениях, нацеленная на насыщенные описания значений и смыслов, которые люди придают своему опыту, далека от доказательного подхода как воплощения инструментального разума и характерного для неолиберального общества стремления к эффективности. Однако тем более любопытным выглядит то, что *de facto* исследователи-каче-

ственники уже давно включились в движение доказательности (*evidence-based movement*) и даже успели сказать в нем свое слово. В зоне пересечения качественных исследований и доказательных практик происходит то, что можно было бы квалифицировать как их взаимное обогащение: качественная методология привносит в доказательный подход инструменты, позволяющие оценивать возможности тех или иных практик в реальных условиях жизни конкретных школ, классов, внешкольных образовательных организаций, понимать отношение к ним со стороны различных субъектов образовательного процесса — детей, их родителей, учителей, школьной администрации, школьных психологов, в то время как идеология доказательного подхода побуждает исследователей-качественников более систематически задаваться вопросами научного статуса используемых ими методов и разрабатывать процедуры усиления доказательности полученных с их помощью результатов.

Здесь мы остановимся на нескольких наиболее важных вкладах качественной методологии и доказательного подхода друг в друга, а также том значении, которое имеет их «встреча» для развития исследований и практики в области образования. Кратко опишем возможности качественной методологии в решении вопросов социальной валидности и применимости тех или иных образовательных программ и практик. Далее мы покажем, как под влиянием доказательного подхода меняется сама качественная методология, в частности, как одним из ответов на его вызовы становится разработка принципов и процедуры метасинтеза. Наконец, мы специально остановимся на проблеме вклада качественной методологии в каузальные исследования эффектов практик. Обычно качественную методологию характеризуют как описательную, сторонники сциентизма отказывают ей в возможности вносить свой вклад в исследование причин и построение объяснительных моделей, сами же исследователи-качественники нередко ставят под вопрос необходимость и ценность причинных объяснений в социальных науках [13; 28]. Мы же придерживаемся той точки зрения, что качественные исследования открывают осо-

бый путь к формулированию причинных объяснений и потому могут быть очень полезны не только в описании отношения к практике, наблюдении за особенностями ее применения и т.п., но и в исследовании ее эффективности.

Значение качественной методологии для оценки социальной валидности практик

Вклад качественной методологии в понимание взглядов, мнений, отношения к практике со стороны ее участников, а также в оценку различных факторов, связанных с особенностями ее организации и планирования, отмечается в подавляющем большинстве источников, посвященных роли качественных методов в доказательных исследованиях [11; 18]. Принятие решений о том, насколько целесообразно применять практику и тем более ее распространять и тиражировать, основывается не только на том, показала ли она эффективность в соответствующих экспериментах. Необходимо также оценить ее прикладную ценность для реальной жизни — ее социальную валидность. Например, обучающая практика может показывать хорошие результаты в исследованиях экспериментального дизайна, но при этом и ученики, и учителя ею недовольны, им не нравятся ни ее содержание, ни методы, администрация школы испытывает значительные сложности с ее интеграцией в школьную программу, необходимые для нее материалы очень дорогие, к тому же ее применение требует весьма дорогостоящего обучения учителей. Именно качественные методы (интервьюирование, наблюдение) в таких случаях помогают раскрыть все те моменты, которые обуславливают социальную валидность практики, услышать голос тех, кто является ее непосредственным участником, и уже с учетом этой информации ответить на вопрос, стоит ли практику внедрять и использовать [18].

Качественные исследования условий применимости практик и факторов контекста

Сторонники доказательного подхода подчеркивают, что распространение практики, ее

применение в образовательных учреждениях часто требуют локальных исследований, как именно данная практика работает в условиях конкретных учебных заведений [5; 11; 18]. Эффекты практики зависят от того, применяется ли она в том виде, в каком и была задумана, т.е. от показателя точности в применении (treatment fidelity [27]). Нередко процесс применения практики в тех или иных условиях вносит в нее такие коррективы, что в ней оказываются нарушены как раз те моменты, благодаря наличию которых она и может быть эффективной. Например, К. Макдаффи (K. McDuffie) и Т. Скраггс (T. Scruggs) [18] ссылаются на множество качественных исследований, демонстрирующих, что практика совместного преподавания в инклюзивной школе значительно отличается от тех моделей, которые фигурируют в теоретических разработках. Обычно в реальности совместное преподавание организуется по типу «один — учитель, второй — ассистент», причем профессионал в области специального образования играет подчиненную роль; очень мало или формально используются специальные приемы и методы — такие, как взаимное обучение детьми друг друга, мнемоника и другие. Иными словами, практика совместного преподавания в реальности выглядит мало похожей на настоящее сотрудничество [18]. Качественные наблюдения позволяют понять, насколько применение практики согласуется с ее моделью, какие особенности ее реального использования могут снижать ее эффекты.

Точно так же качественная методология может быть очень полезной в изучении факторов контекста, поддерживающих или затрудняющих применение практики и способных вносить весомый вклад в ее успешность. Например, исследования показали, что в одних случаях применения практики совместного преподавания учителя могут налаживать друг с другом хорошее рабочее партнерство, в то время как в других им этого не удается. Происходит это за счет таких факторов, как сходство или различие в стилях преподавания, наличие или отсутствие навыков управления классом, степень знаний и экспертизы в области специального образования у обоих учителей и ряда других [14].

Метасинтез: движение качественных исследований к идее доказательности

В контексте доказательного подхода перед исследователями-качественниками встает необходимость «доказывать свою доказательность». Один из путей решения этой задачи — разработка процедур метасинтеза, т.е. систематического обзора множества отдельных исследований, посвященных определенной теме, который позволяет обобщать их результаты [10; 25]. Развитие и распространение метасинтеза напрямую обосновывается стремлением «Гарантировать качественным исследованиям статус источника доказательности в рамках процесса обоснования доказательности практик, в котором им отказывали» [25, с. 3].

Метасинтез отчасти является аналогом метаанализа — агрегирования и статистической обработки данных количественных исследований [9]. Однако в отличие от метаанализа, метасинтез не подразумевает сведения результатов различных исследований к общим, стандартизированным параметрам, но предполагает работу по объединению тем и инсайтов, полученных в отдельных исследованиях, что позволяет составить более полное представление об изучаемом объекте, сохраняя при этом смыслы отдельных исследований [26]. Иначе говоря, цель метасинтеза — не просто суммирование, а получение новых интерпретаций данных при одновременном сохранении связи с философскими и теоретическими рамками тех исследований, которые ему подвергаются. По сути, поиск методов и оснований метасинтеза — это поиск пути, который, с одной стороны, удовлетворял бы критериям доказательности, а с другой стороны, позволил бы сохранить содержание и суть качественного подхода. Как отмечают М. Санделовски (M. Sandelowski) и Дж. Барросо (J. Barroso), главное методологическое правило метасинтеза — подбор таких исследовательских методов, которые не нарушают концептуальной целостности исследований, включенных в обзор [25, с. 25]. При этом итогом метасинтеза должна быть именно интеграция результатов исследований, а не их критическое сопоставление или сравнение [25, с. 199].

В научной литературе встречаются как общие описания возможных подходов к метасинтезу, так и примеры подробных алгоритмов, применение которых служит большему соответствию идее доказательности. Например, в «Руководстве Кокрейн» (Cochrane Handbook) вопросам систематического обзора качественных исследований с целью выработки доказательных результатов и рекомендаций по доказательным практикам посвящена отдельная глава [22]. При выборе подхода, в рамках которого будет проводиться метасинтез, предлагается руководствоваться рядом принципов, которые обозначены аббревиатурой «RETREAT»:

- **Review questions** — во-первых, нужно сформулировать исследовательские вопросы.
- **Epistemology** — во-вторых, следует рассмотреть философские и методологические основания исследований, попавших в базу обзора, чтобы подобрать соответствующий подход для дальнейшей работы.
- **Time frame** — в-третьих, нужно учесть фактор временных ограничений при выборе этого подхода.
- **Resources** — в-четвертых, нужно выставить ограничения для отбора исследований, которые будут рассматриваться, с учетом доступных ресурсов.
- **Expertise** — в-пятых, следует рассмотреть вопрос о квалификации членов исследовательской группы и привлеченных экспертов с точки зрения выбранного подхода.
- **Audience and purpose** — в-шестых, нужно понять, кому будут адресованы результаты обзора.
- **Type of data** — наконец, при отборе исследований для обзора рекомендуется оценить качество информации, представленной в этих исследованиях: какие из них являются концептуально насыщенными, а какие недостаточно полными.

Проиллюстрируем особенности процедуры метасинтеза несколькими примерами. Т. Скраггс (T. Scruggs) с соавторами [26] провели метасинтез исследований, посвященных практикам совместного преподавания в инклюзивной школе. Исследования, которые они подбирали для метасинтеза, должны были

включать в себя пересечение двух тем — дети с особенностями развития и практики совместного преподавания. В итоге в систематический обзор вошли 32 исследования. На следующем этапе авторы проводили работу с материалами отобранных исследований, в результате которой они выделили 69 категорий, которые и применялись при кодировании материала, почерпнутого из исследований. Позже, в процессе обсуждения исследовательской командой число категорий было сокращено до 12. Категории включали в себя коды, относящиеся к высказываниям о преимуществах совместного преподавания; выражению стремления к успешной практике такого преподавания; описанию ролей учителей; описанию практик обучения в инклюзивных классах.

Дж. Лакал (J. Lachal) с соавторами [12], осуществляя метасинтез исследований, посвященных суицидальному поведению у подростков и молодых взрослых, сфокусировались на терапевтических отношениях и барьерах на пути успешного оказания помощи, поэтому в их выборку попали не только те исследования, которые непосредственно концентрировались на изучении суицидального поведения у подростков и молодых взрослых и их взаимоотношений с родителями, но и те, которые касались специалистов сферы здравоохранения, работавших с такими пациентами. С помощью Программы навыков критической оценки (Critical Appraisal Skills Program, CASP) авторы оценили попавшие в выборку исследования по 9 параметрам. Хотя они не исключили из выборки исследования, набравшие небольшое количество баллов по шкале CASP (как говорят сами авторы, «целью качественной оценки не является строгий критериальный отбор публикаций»), сама по себе оценка материала, который войдет в систематический обзор, представляется очень важным шагом. Дж. Лакал и соавторы систематизировали отобранные исследования и проанализировали их в несколько этапов: тщательное изучение материалов исследования с применением техник «активного чтения»; построение кодирования; группировка и категоризация получившихся кодов в виде иерархического дерева; итоговая тематизация результатов.

Дж. Эрвин (J. Erwin) с соавторами [6] обратились к исследованиям, посвященным практикам психологической помощи детям раннего возраста. Авторы указывают, что, поскольку тема достаточно широкая, они приняли решение не формулировать жестких критериев отбора исследований в самом начале работы, а, напротив, подходить к нему гибко, определяя критерии постепенно по мере продвижения в работе. Из 338 первоначально отобранных источников они в итоге исключили 242. Отобранные исследования анализировались с точки зрения ключевых концептов, тем и метафор. Объединяя результаты исследований, авторы выделяли конструкции первого, второго и третьего порядков. В конструкции первого порядка попали оригинальные цитаты участников исследований, в конструкции второго порядка — интерпретации авторов исследований, в конструкции третьего порядка — общие для всех исследований темы, полученные в результате метасинтеза.

Исследователи отмечают, что примененные ими процедуры позволили синтезировать на первый взгляд разрозненный материал исследований, относящихся к интересующей их области. Метасинтез привел к получению новых выводов об изучаемых практиках, в том числе в части рекомендаций помогающим специалистам. На примере приведенных исследований можно видеть, как в процедурах метасинтеза встречаются качественные исследования и доказательный подход и как они «вместе переформатируют и концепцию доказательности, и практики исследовательского синтеза» [25, с. 1].

Реалистический подход к причинности и роль качественной методологии в исследовании причинно-следственных эффектов

Принятая в психологических исследованиях (и исследованиях в области образования) практика установления причинно-следственных зависимостей исключительно посредством проведения экспериментов отсылает к определенному подходу к причинности, который был инициирован Д. Юмом и затем развит в позитивистской философии науки Дж.Ст. Миллем, К. Гемпелем и другими [15; 16;

17]. Именно в силу представленности данной модели в философии позитивизма ее можно назвать позитивистским подходом к причинности. Согласно Д. Юму, мы не можем непосредственно наблюдать причинные отношения и, следовательно, не можем иметь знания о причинности, кроме как наблюдая регулярность в связи событий. Это представление конкретизируется в определенном типе исследовательской методологии — теории дисперсии (*variance theory*) [20; 21]: для установления причинности необходимо отследить, приводят ли изменения в показателях одних переменных к изменениям в показателях других. Как указывает Л. Мор (L. Mohr) [20], теория дисперсии в социальных науках очень близка статистике, из нее вытекает широко распространенная практика использования вероятностных выборок, количественных измерений переменных, тестирования статистических гипотез и предпочтения экспериментальных дизайнов в исследованиях каузальных отношений.

В области доказательных исследований эффективности практик описанный позитивистский подход к причинности принимается по умолчанию как единственно возможный. Однако он не только не является единственным, но уже преодолен в современной философии науки, где, по-видимому, доминирует другой — так называемый реалистический подход к причинности. Согласно сторонникам критического реализма [4; 22], причинность следует понимать не как регулярность связей между событиями, но как реальные (и принципиально открытые наблюдению) механизмы и процессы, которые могут приводить, а могут и не приводить к регулярности. Реалистический подход к причинности в философии науки родственен тому, что в эпистемологии социальных наук принято называть теорией процессов (*process theory*) [8; 15; 16; 17; 20; 21]. Она сфокусирована на событиях и связывающих их процессах и вклю-

чает в себя анализ причинных механизмов, посредством которых одни события влияют на другие. Дж. Масквелл [17] показывает, что теория процессов в гораздо меньшей мере требует статистики и отсылает, скорее, к глубинным детализированным исследованиям отдельных случаев или их коллекции. Дж. Максвелл находит переключки различия теории дисперсии и теории процессов с рядом представлений, развиваемых в области методологии психологии и социальных наук — например, с различием анализа переменных и процесса интерпретации (Н. Blumer), подходов, ориентированных на анализ переменных и на анализ случаев (С. Ragin), факторных теорий и объяснительных теорий (R. Yin) [17]. Вслед за упомянутыми авторами подчеркнем, что теория процессов не является дескриптивной, а представляет собой именно объяснительный подход, но иной по сравнению с более привычной теорией дисперсии.

На наш взгляд, в психологии примером теории процессов могут служить психоаналитические объяснения, в которых на материале случаев происходит связывание событий в «линию истории» благодаря вскрытию обуславливающих их психологических механизмов. Наиболее ярким выразителем реалистического подхода к причинности в психологии можно считать К. Левина. В работе, посвященной аристотелевскому и галилеевскому типам мышления в психологии [2], К. Левин показывает, что в понимании закономерности ссылку на коллекцию частых повторений должен заменить анализ целостной ситуации, а вместо выделения классов и дихотомий (патология/норма, наличие/отсутствие качества и т.п.) необходимо разрабатывать непрерывные переменные и культивировать динамический взгляд¹. Нам важно подчеркнуть, что в контексте реалистического подхода раскрыть причинные отношения — значит объяснить, что происходит, предложив теорию каузального процесса. И это имеет

¹ Любопытно, что К. Левин оценивает как попытку разработки непрерывных переменных вместо дихотомий психоанализ З. Фрейда. По-видимому, при всем различии концепций этих авторов, и тот и другой могут быть отнесены к одному полю разработки подходов к причинному объяснению, альтернативных доминирующим в настоящее время теориям дисперсии. Мы думаем, что в «золотом фонде» психологии, в ее теориях и методологических позициях реалистический подход к причинности и теория процессов представлены значительно больше, чем в практике современных эмпирических исследований, почти полностью подчиненной логике позитивистского подхода к причинности.

несколько важных следствий для организации доказательных исследований.

Во-первых, доминирующая практика исследований эффектов воздействия, ориентирующаяся на рандомизированные контролируемые эксперименты как на главную методологию, оказывается не «золотым стандартом» исследований, а лишь методологией, ограниченной отслеживанием того, обуславливают ли изменения «на входе» статистически значимые изменения «на выходе», при этом оставляя самому существу причинности — причинным процессам и механизмам — роль «черного ящика». Для того, чтобы показать, что определенная практика работает, мало продемонстрировать, что есть связь между фактом ее применения и изменением некоторых социальных или психологических переменных. Необходимо также показать, как она работает, раскрыть механизмы, условия, процессы, благодаря которым производятся зафиксированные эффекты.

Во-вторых, изложенные представления о причинности позволяют переосмыслить роль качественной методологии в доказательных исследованиях. Сторонниками качественных исследований представлены попытки раскрыть возможности качественных методов в наблюдении и интерпретации социальных и психологических процессов и тем самым показать их значение для решения задач объяснения явлений [7; 15; 16; 17; 19]. В доказательных исследованиях качественная методология может служить тем самым инструментом, который позволяет проникнуть внутрь «черного ящика», произвести анализ каузальных процессов, объясняющих эффекты практики. Например, в сборнике под редакцией Т. Уэйснера (T. Weisner) [29] собраны исследования, в которых качественные методы позволили не только скорректировать набор переменных для количественных изме-

рений эффектов, но и выстроить целостную концептуальную рамку, очерчивающую механизмы, благодаря которым наблюдаются явные изменения в развитии детей при переселении их семей из районов с крайне высоким уровнем бедности. Как пишет Дж. Максвелл (J. Maxwell), «представление о том, что рандомизированные эксперименты и моделирование структурными уравнениями обеспечивают валидные генерализованные выводы об эффектах вмешательства, при отсутствии понимания действующих каузальных процессов, конкретных контекстов, в которых это действие происходит, и смыслов, которые данное вмешательство и контексты имеют для самих участников, это не более чем иллюзия. Нам нужны качественные методы и подходы, чтобы понять, что “работает” и как» [16, с. 658—659]².

Заключение

Итак, мы попытались показать, что качественная методология привнесит важные темы в область доказательных исследований в образовании. Она открывает дополнительные возможности для сбора насыщенных данных о применимости практик в тех или иных контекстах, позволяет больше внимания уделять «живой жизни» практики, оценивать ее социальную валидность и точность в применении, учитывать дополнительные факторы в оценке ее эффектов.

Идея доказательности, в свою очередь, приводит к развитию в области качественных исследований процедур метасинтеза, который, будучи нацеленным на интеграцию результатов многих исследований, позволяет увеличивать эмпирический базис качественных исследований и, тем самым, гарантирует им статус источника доказательности. По сути, процедура метасинтеза представляет собой вариант триангуляции источников и

² Безусловно, есть области, в которых именно рандомизированные контролируемые исследования без включения в них какого бы то ни было качественного компонента будут наилучшим выбором для сбора эмпирических свидетельств эффективности — это, прежде всего, клинические исследования в медицине. Однако в медицине мы имеем дело с рядом условий, главное из которых состоит в том, что клинические исследования фундированы четкими теоретическими представлениями о действующих механизмах и становятся возможны лишь после того, как проведено множество фундаментальных исследований, связанных с самим процессом разработки препаратов и пониманием механизмов их воздействия. В области образования на стадии тестирования программ и практик, как правило, механизмы их воздействия остаются далеко не столь проясненными.

интерпретаций, которая рассматривается как один из важнейших путей валидизации результатов качественных исследований [3].

Нам хотелось бы особо подчеркнуть, что закрепление за качественной методологией статуса описательной методологии ошибочно. Реалистический подход к причинности дает возможность переосмыслить роль качественной методологии в решении задачи объяснения психологических и социальных явлений. Качественная методология — это один из инструментов «схватывания» каузальных процессов и механизмов работы практики, в связи с чем в области доказательных исследований

практик ее роль может быть весьма значительна. Правда, необходимо иметь в виду, что для того чтобы качественная методология действительно была таким инструментом, исследователям необходимо избегать опасности применять ее в рамках того типа мышления, который характерен для количественного анализа — опасности использовать качественные методы с целью конкретизировать отдельные переменные и искать их связи, абстрагируясь от контекста. Исследователям-качественникам стоит придерживаться релевантной для них интерпретативной эпистемологии и развигивать подходы, альтернативные позитивизму.

Литература

1. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Фреик Н.В. Реестры практик как механизм доказательной социальной политики в сфере защиты детства: анализ международного опыта [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2021. Том 2. № 1. С. 7—23. DOI:10.17759/ssc.2021020101
2. Левин К. Переход от аристотелевского к галилеевскому способу мышления в биологии и психологии [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2019. Т. 12. № 67—68. С. 4. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2019v12n67-68/1821-levin67-68.html> (дата обращения: 25.11.2021).
3. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Стратегии валидизации качественных исследований в психологии [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 44. С. 3. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n44/1207-melnikova44.html> (дата обращения: 25.11.2021).
4. Bhaskar R. A Realist Theory of Science. Routledge, 2008. 277 p.
5. Erickson F. Qualitative Methods in Research on Teaching // Y. Lincoln & N.K. Denzin (Eds.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. P. 43—59.
6. Erwin J.E., Brotherson M.J., Summers J.A. Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research // Journal of Early Intervention. 2011. Vol. 33(3). P. 186—198. DOI:10.1177/1053815111425493
7. Huberman A.M., Miles M.B. Assessing Local Causality in Qualitative Research // D.N. Berg, K.K. Smith (Eds.). The Self in Social Inquiry: Researching Methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 1985. P. 351—381.
8. Jensen R. Exploring Causal Relationships Qualitatively: An Empirical Illustration of How Causal Relationships Become Visible Across Episodes and Contexts // Journal of Educational Changes. 2021. DOI:10.1007/s10833-021-09415-5
9. Joanna Briggs Institute Reviewers Manual: 2014 Edition. Australia: The Joanna Briggs Institute, 2014. 196 p.
10. Kent B., Fineout-Overholt E. Using Meta-Synthesis to Facilitate Evidence-Based Practice // Worldviews on Evidence-Based Nursing. 2008. Vol. 5(3). P. 160—162. DOI:10.1111/j.1741-6787.2008.00133.x
11. Kozleski E.B. The Uses of Qualitative Research: Powerful Methods to Inform Evidence-Based Practice in Education // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2017. Vol. 42(1). P. 19—32. DOI:10.1177/1540796916683710
12. Lachal J., Revah-Levy A., Orri M., Moro M.R. Metasynthesis: An Original Method to Synthesize Qualitative Literature in Psychiatry // Frontiers in Psychiatry. 2017. Vol. 8. P. 269. DOI:10.3389/fpsy.2017.00269
13. Lincoln Y.S., Guba E.G. Naturalistic Inquiry. Newbury Park, CA: Sage, 1985. 416 p.
14. Mastropieri M.A., Scruggs T.E., Graetz J., Norland J., Gardizi W., McDuffie K. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures and Challenges // Intervention in School and Clinic. 2005. Vol. 40(5). P. 260—270. DOI:10.1177/10534512050400050201
15. Maxwell J.A. Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education // Educational Researcher. 2004. Vol. 33(2). P. 3—11. DOI:10.3102/0013189X033002003
16. Maxwell J.A. The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education // Qualitative Inquiry. 2012. Vol. 18(8). P. 655—661. DOI:10.1177/1077800412452856
17. Maxwell J.A. Using Qualitative Methods for Causal Explanation // Field Methods. 2004. Vol. 16. P. 243—264. DOI:10.1177/1525822X04266831
18. McDuffie K.A., Scruggs T.E. The Contributions of Qualitative Research to Discussions of Evidence-Based Practice in Special Education // Interventions in School and Clinic. 2008. Vol. 44(2). P. 91—97. DOI:10.1177/1053451208321564

19. Miles M., Huberman M. Some Procedures for Causal Analysis of Multiple-Case Data // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 1989. Vol. 2(1). P. 55—68 DOI:10.1080/0951839890020106
20. Mohr L.B. *Explaining Organizational Behavior*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982. 260 p.
21. Mohr L.B. *The Causes of Human Behavior: Implications for Theory and Method in the Social Sciences*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1996. 193 p.
22. Noyes J., Booth A., Cargo M., Flemming K., Harden A., Harris J., Garside R., Hannes K., Pantoja T., Thomas J. Chapter 21: Qualitative Evidence // J.P.T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M.J. Page, V.A. Welch (Eds.) *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Version 6.2 (updated February 2021). Cochrane, 2021. URL: www.training.cochrane.org/handbook (Accessed 21.11.2021).
23. Odom S.L. The Tie That Binds: Evidence-Based Practice, Implementation Science, and Outcomes for Children // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2009. Vol. 29. P. 53—56. DOI:10.1177/0271121408329171
24. Salmon W.C. *Causality and Explanation*. New York: Oxford University Press, 1998. 448 p. DOI:10.1093/0195108647.001.0001
25. Sandelowski M., Barroso J. *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer, 2007. 312 p.
26. Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research // *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73(4). P. 392—416. DOI:10.1177/001440290707300401
27. Smith S.W., Daunic A.P., Taylor G.G. Treatment Fidelity in Applied Educational Research: Expanding the Adoption and Application of Measures to Ensure Evidence-Based Practice // *Education and Treatment of Children*. 2007. Vol. 30(4). P. 121—134. DOI:10.1353/etc.2007.0033
28. Vidich A.J., Lyman S.M. *Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology* // N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. P. 37—84.
29. Weisner T.S. (Ed.). *Discovering Successful Pathways in Children's Development: Mixed Methods in the Study of Childhood and Family Life*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2005. 368 p.

References

1. Busygina N.P., Podushkina T.G., Freik N.V. Reestry praktik kak mekhanizm dokazatel'noi sotsial'noi politiki v sfere detstva: analiz mezhdunarodnogo opyta [Registers of Practices as an Evidence-Based Social Policy Mechanism for Child Welfare: An Analysis of International Experience]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2021. Vol. 2, no. 1, pp. 7—23. DOI:10.17759/ssc.2021020101 (In Russ.).
2. Lewin K. Perekhod ot aristotelevskogo k galileevskomu sposobu myshleniya v biologii i psikhologii [The transition from Aristotelian to Galileian mode of thought in biology and psychology]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2019. Vol. 12, no. 67—68, p. 4. Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2019v12n67-68/1821-levin67-68.html> (Accessed 25.11.2021). (In Russ.).
3. Melnikova O.T., Khoroshilov D.A. Strategii validizatsii kachestvennykh issledovaniy v psikhologii [The strategies of validation of qualitative research in psychology]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2015. Vol. 8, no. 44, p. 3. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n44/1207-melnikova44.html> (Accessed 25.11.2021). (In Russ.).
4. Bhaskar R. *A Realist Theory of Science*. Routledge, 2008. 277 p.
5. Erickson F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In Y. Lincoln & N.K. Denzin (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011, pp. 43—59.
6. Erwin J.E., Brotherson M.J., Summers J.A. Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 2011. Vol. 33(3), pp. 186—198. DOI:10.1177/1053815111425493
7. Huberman A.M., Miles M.B. Assessing Local Causality in Qualitative Research. In D.N. Berg, K.K. Smith (Eds.). *The Self in Social Inquiry: Researching Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1985, pp. 351—381.
8. Jensen R. Exploring Causal Relationships Qualitatively: An Empirical Illustration of How Causal Relationships Become Visible Across Episodes and Contexts. *Journal of Educational Changes*, 2021. DOI:10.1007/s10833-021-09415-5
9. Joanna Briggs Institute Reviewers Manual: 2014 Edition. Australia: The Joanna Briggs Institute, 2014. 196 p.
10. Kent B., Fineout-Overholt E. Using Meta-Synthesis to Facilitate Evidence-Based Practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 2008. Vol. 5(3), pp. 160—162. DOI:10.1111/j.1741-6787.2008.00133.x
11. Kozleski E.B. The Uses of Qualitative Research: Powerful Methods to Inform Evidence-Based Practice in Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2017. Vol. 42(1), pp. 19—32. DOI:10.1177/1540796916683710
12. Lachal J., Revah-Levy A., Orri M., Moro M.R. Metasynthesis: An Original Method to Synthesize Qualitative Literature in Psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*, 2017. Vol. 8, p. 269. DOI:10.3389/fpsy.2017.00269
13. Lincoln Y.S., Guba E.G. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage, 1985. 416 p.

14. Mastropieri M.A., Scruggs T.E., Graetz J., Norland J., Gardizi W., McDuffie K. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures and Challenges. *Intervention in School and Clinic*, 2005. Vol. 40(5), pp. 260—270. DOI:10.1177/10534512050400050201
15. Maxwell J.A. Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education. *Educational Researcher*, 2004. Vol. 33(2), pp. 3—11. DOI:10.3102/0013189X033002003
16. Maxwell J.A. The Importance of Qualitative Research for Causal Explanation in Education. *Qualitative Inquiry*, 2012. Vol. 18(8), pp. 655—661. DOI:10.1177/1077800412452856
17. Maxwell J.A. Using Qualitative Methods for Causal Explanation. *Field Methods*, 2004. Vol. 16, pp. 243—264. DOI:10.1177/1525822X04266831
18. McDuffie K.A., Scruggs T.E. The Contributions of Qualitative Research to Discussions of Evidence-Based Practice in Special Education. *Interventions in School and Clinic*, 2008. Vol. 44(2), pp. 91—97. DOI:10.1177/1053451208321564
19. Miles M., Huberman M. Some Procedures for Causal Analysis of Multiple-Case Data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1989. Vol. 2(1), pp. 55—68. DOI:10.1080/0951839890020106
20. Mohr L.B. Explaining Organizational Behavior. San Francisco: Jossey-Bass, 1982. 260 p.
21. Mohr L.B. The Causes of Human Behavior: Implications for Theory and Method in the Social Sciences. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1996. 193 p.
22. Noyes J., Booth A., Cargo M., Flemming K., Harden A., Harris J., Garside R., Hannes K., Pantoja T., Thomas J. Chapter 21: Qualitative Evidence. In J.P.T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M.J. Page, V.A. Welch (Eds.) *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Version 6.2 (updated February 2021). Cochrane, 2021. Available at: www.training.cochrane.org/handbook (Accessed 21.11.2021).
23. Odom S.L. The Tie That Binds: Evidence-Based Practice, Implementation Science, and Outcomes for Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2009. Vol. 29, pp. 53—56. DOI:10.1177/0271121408329171
24. Salmon W.C. Causality and Explanation. New York: Oxford University Press, 1998. 448 p. DOI:10.1093/0195108647.001.0001
25. Sandelowski M., Barroso J. Handbook for Synthesizing Qualitative Research. New York: Springer, 2007. 312 p.
26. Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 2007. Vol. 73(4), pp. 392—416. DOI:10.1177/001440290707300401
27. Smith S.W., Daunic A.P., Taylor G.G. Treatment Fidelity in Applied Educational Research: Expanding the Adoption and Application of Measures to Ensure Evidence-Based Practice. *Education and Treatment of Children*, 2007. Vol. 30(4), pp. 121—134. DOI:10.1353/etc.2007.0033
28. Vidich A.J., Lyman S.M. Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, pp. 37—84.
29. Weisner T.S. (Ed.). *Discovering Successful Pathways in Children's Development: Mixed Methods in the Study of Childhood and Family Life*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2005. 368 p.

Информация об авторах

Бусыгина Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Горобцова Анна Вячеславовна, кандидат социологических наук, преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5045-0638>, e-mail: anyag89@mail.ru

Information about the authors

Natalia P. Busygina, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Anna V. Gorobtsova, PhD in Sociology, Lecturer, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5045-0638>, e-mail: anyag89@mail.ru

Получена 22.11.2021

Received 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Accepted 10.12.2021

Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков

Юркевич В.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Обращается внимание на то, что главной проблемой развития одаренных детей, в особенности называемых «вундеркиндами», являются трудности превращения их повышенных умственных возможностей (потенциальной одаренности) в актуальные творческие способности (талант). Автор считает, что ярко развитая познавательная потребность у этих детей чаще всего имеет пассивный характер, превращаясь, по сути, лишь в «накопление знаний», и потому не становится базой для развития таланта. Выдвигается идея о том, что в качестве основной мотивации, необходимой для превращения потенциальной одаренности в талант, следует рассматривать особую «поисковую потребность», которая проявляется уже в раннем возрасте, но под влиянием социума, в том числе и школьного обучения, значительно деформируется и не обеспечивает развитие творческого потенциала. Рассматриваются новый, потребностно-инструментальный подход к развитию и обучению одаренных детей, который способствует сохранению и укреплению поисковой потребности, а также возможности и перспективы сбора доказательной базы для его дальнейшего развития и применения. Статья предназначена для психологов и педагогов.

Ключевые слова: Одаренные дети, внутренняя мотивация, познавательная потребность, практика работы с одаренными детьми, талант.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью».

Для цитаты: Юркевич В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 128—138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610>

Need-Based and Instrumental Approach to the Development and Training of Gifted Children

Viktoriya S. Yurkevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

The main problem of the development of gifted children, especially the so-called “prodigies”, are the difficulties of turning their increased mental capabilities (potential giftedness) into actual creative abilities (talent). The vividly developed cognitive need in these children most often has a passive character, turning, in fact, only into an “accumulation of knowledge”, and therefore does not become the basis for the development of talent. As the main motivation necessary for the transformation of potential giftedness into talent, a special “searching need” is considered which manifests itself at an early age, but under the influence of society, including school education, it is significantly deformed and does not ensure the development of creative potential. The article considers a new, needs-based and instrumental approach to the development and training of gifted children, which contributes to the preservation and strengthening of the search need, as well as the possibilities and prospects of collecting evidence for its further development and application. The article is intended for psychologists and educators.

Keywords: Gifted children, internal motivation, cognitive need, practice of working with gifted children, talent.

Funding. The article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021 “Development of methodological bases for the formation of a unified national approach to the definition of social (including educational) practices with proven effectiveness”.

For citation: Yurkevich V.S. Needs-Based and Instrumental Approach to the Development and Training of Gifted Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 128—138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610> (In Russ.).

Введение

В настоящее время существуют два основных подхода к работе с одаренными детьми: это метод *обогащения* и метод *ускорения*. Это достаточно отработанные методы, в той или иной мере доказавшие свою эффективность, и психолого-педагогическая литература по этим методам весьма обширна. В последнее время благодаря новым методам обучения (прежде всего «смешанного обучения») появился инклюзивный метод, значительно более эффективный в работе с этой категорией школьников. В этом случае одаренные дети,

даже «вундеркинды», учатся в одном классе с самыми обычными детьми. Понятие «инклюзивное образование» получило совершенно новое значение и с успехом применяется в работе с одаренными детьми.

Однако указанные выше подходы к развитию и обучению одаренных детей не решают главную задачу: развития у них творческой мотивации и на этой основе реальной возможности творческих достижений в будущем. Проблема заключается именно в том, что значительная часть одаренных детей, обладая высоким интеллектом, значительными амби-

циями, часто феноменальным багажом знаний, все же не реализуют себя в творческих достижениях, точнее, их достижения часто не соответствуют их способностям и повышенным ожиданиям родителей и учителей. В этом состоит трагизм грустного афоризма: «Будущее одаренного ребенка часто заключается в его прошлом».

Конечно, часть одаренных детей становятся потом выдающимися и даже гениальными людьми, эти имена на слуху: физики Андре Ампер, Джон Нейман, Эрнест Резерфорд; математики Карл Гаусс, Эварист Галуа, Уильям Гамильтон; психологи Фрэнсис Гальтон, Жан Пиаже, Лев Выготский. Тем не менее это всего лишь небольшая часть одаренных людей.

Чтобы ввести эту проблему в рамки психолого-педагогического контекста, необходимо дать определение двум основным терминам:

«*Одаренность*» — это высокий уровень развития общих и/или специальных способностей ребенка, в значительной степени влияющих на уровень выполнения деятельности, соответствующей этим способностям. Иначе говоря, одаренность ребенка — это потенциальная характеристика развития ребенка.

«Талант» в статье рассматривается как сложившаяся у индивида система способностей и особенностей личности человека, проявляющихся в его высоких творческих достижениях. В отличие от одаренности это уже актуальная характеристика.

Таким образом, проблема заключается именно в том, что у одних детей с возрастом одаренность становится талантом и, соответственно, проявляется в творческих достижениях, а у других индивидов такой переход не наблюдается. Психолого-педагогическое сообщество столкнулось с этой проблемой при анализе результатов знаменитого Калифорнийского исследования, начатого ровно сто лет назад под руководством известного психолога Луи Термена [18; 19]. В 1921 году он собрал более полутора тысяч одаренных детей с высоким интеллектуальным развитием («проходной балл» по IQ не ниже 140 единиц). За судьбой этих детей наблюдали много лет, закончился этот эксперимент лишь по естественным причинам.

Результаты были, с одной стороны, вполне ожидаемыми, а с другой — ошеломляющими. Как и ожидалось, большинство из бывших одаренных детей стали вполне успешными: высокий социальный статус, хороший доход, много разного рода достижений. Вместе с тем фактически никто из этой большой выборки не стал выдающимся ученым, инженером или даже бизнесменом. При этом два подростка, которые не прошли по баллам IQ в эту группу, стали лауреатами Нобелевской премии.

Следует отметить, что у «термитов» (так их стали называть) был весьма высокий интеллект, у большинства оказались высокий уровень саморегуляции и высокая целеустремленность. Познавательная потребность, которая многими психологами рассматривается как важное условие для развития таланта, была ярко представлена практически у всех этих детей. То же самое можно сказать и о потребности в достижениях. Почему же их творческие достижения не соответствовали уровню их интеллекта и ожиданиям их учителей и родителей? Этот вопрос не раз поднимался в психологии [16; 20].

Для понимания причины этого явления приходится обратиться к особой потребности, которая, казалось бы, «лежит на поверхности», но вместе с тем как самостоятельная потребность практически никем не исследовалась. Есть значительные основания считать, что в качестве обязательного условия будущих творческих достижений выступает особая *поисковая активность*, которая становится внутренней мотивацией для творческой деятельности.

Еще в 1916 году выдающийся немецкий психолог В. Штерн, предложивший измерять одаренность с помощью «коэффициента интеллекта», говорил о том, что основу одаренности составляет «открытость миру», для которой необходима особая поисковая активность [13].

В 1927 году великий английский психолог Чарльз Спирмен, обосновавший представление о едином факторе способностей человека, писал, что психологическим содержанием этого «генерального фактора» может являться так называемая «*mental energy*», т.е. умственная энергия. Из описания можно понять,

что речь в той или иной мере идет именно о поисковой активности [17].

Более полувека тому назад российский ученый Н.С. Лейтес подробно описал четырех одаренных детей, самой яркой характеристикой которых была именно умственная активность [4; 6].

Израильский врач и психофизиолог В. Ротенберг, посвятивший проблеме поисковой активности несколько книг, так определяет эту потребность: «активное поведение, направленное на изменение ситуации или среды (или на изменение субъективного отношения к ситуации)». По его мнению, поисковая потребность обеспечивает активное поведение в неопределенных или противоречивых ситуациях, и потому она становится основой для творчества [7; 8].

Этот же автор показал, что отсутствие поисковой деятельности приводит к разного рода психосоматическим заболеваниям, тогда как активная поисковая позиция способствует, напротив, их исчезновению. В. Ротенберг приводит факты, когда люди во время войны, не прекращавшие поиск выхода из тяжелой, иногда смертельной ситуации, не только выживали, но избавлялись от тяжелых заболеваний. Примеры такого рода приводит и Виктор Франкл, переживший ужасы концлагеря [12].

По М. Селигману, поисковая потребность прямо противостоит пассивной любознательности, погоне за готовым знанием и даже «выученной беспомощности». Особенно важен тот неоспоримый факт, что человеку, действующему по этой потребности, этот поиск доставляет безусловную радость [9].

В книге Кэрол Дуэк, известного американского специалиста по саморазвитию, подробно описываются две разные установки, или позиции людей в жизни: одна — на сохранение, иногда лишь небольшое улучшение того, что уже есть; а другая — ориентация человека на свой рост, на значительные изменения в своей деятельности и, если надо, своей жизни. Установка на сохранение ведет в конечном счете на неудачу в творческой самореализации, а установка на рост, напротив, открывает широкие возможности для творческих достижений, успешной карьеры, создания позитивных взаимоотношений [3].

Нами ранее были описаны две формы познавательной потребности: одна, пассивная, как потребность в получении знаний, другая — активная, как потребность в добывании знаний [14].

Хотя поисковая потребность проявляется у большинства детей еще в раннем детстве, тем не менее по ряду причин, прежде всего социального характера, у многих она значительно деформируется, и прежде всего у одаренных детей. Особенно ярко это явление выступает у одаренных детей с ускоренным типом развития (вундеркиндов). Такая деформированная потребность начинает усиливаться уже имеющуюся у этих детей пассивную любознательность, потребность в прямом накоплении знаний, хотя часть из них все же сохраняет поисковое поведение. Все одаренные дети довольно рано, начиная с начальной школы, уже отчетливо делятся на «кладовщиков знаний» (Б.В. Заходер) и «вопрошателей» (М. Хайдеггер).

Методы

Для решения задачи развития и укрепления поисковой потребности у одаренных детей в процессе обучения нами разрабатывается специальный потребностно-инструментальный метод. Можно выделить три главных принципа рассматриваемого подхода:

1. *Поисковая потребность* — это всегда внутренняя мотивация. *Внутренняя мотивация* — когда человек действует по собственному желанию, по внутренней необходимости вне зависимости от внешних подкреплений, будь то похвала, награда или финансовое поощрение. Более того, еще в 70-е гг. прошлого столетия было показано, что внешние подкрепления значительно ослабляют внутреннюю мотивацию любого типа [15; 16]. Эти данные полностью подтверждают и современные исследования [11].

2. *Развитие поисковой потребности происходит на основе саморазвития* (самовоспитания) *подростка*. Если поисковая потребность была деформирована в детстве (как это случается у большинства детей), ее восстановить, реанимировать может только сам субъект деятельности, а учитель в этой деятельности — только доброжелательный наставник

и компетентный помощник. Хорошо известно, что существует три детерминанты развития любого ребенка: природа (наследственность, гены), среда (семья, школа, общество в целом), но при этом есть еще один важнейший фактор, о котором часто забывают, — это работа человека над развитием самого себя, *самовоспитание*, своего рода жизнетворчество.

В подростковом возрасте значительная часть школьников думает о самовоспитании, даже что-то делает в этом направлении. Результаты редко бывают впечатляющими, однако интерес есть у многих, если не у большинства одаренных подростков. Однако значительная часть подростков, как и все их окружение, считают, что очень важно в школе получить как можно больше знаний, их систематизировать и затем правильно использовать.

Задача педагога в этом случае — способствовать тому, чтобы школьники перестроили, переформатировали свое мышление, поняли, что в конечном итоге знания не цель, а всего лишь средство для развития. Необходимо именно поисковая активность, чего бы она ни касалась — решения новой задачи, выхода из сложной ситуации межличностного общения, даже здоровья — всего того противоречивого и непонятного, что может встретиться в жизни.

3. Развивая одаренных детей, педагогу необходимо иметь (развить и укрепить у самого себя) поисковую потребность. Основные инструменты предлагаемого подхода нами представлены ниже, но надо понимать следующее: для развития мотивации поиска нет и не может быть жесткого алгоритма. Педагог должен сам, работая с одаренными детьми, определять стратегию и тактику своей работы. В зависимости от возраста школьников, индивидуальности ученика (и, конечно, индивидуальности самого педагога), среды, в которой он живет, формы работы могут сильно меняться.

Один из талантливых учителей 91-ой школы Москвы, с которым мы работали, любил говорить своим ученикам (это был фактически первый специализированный класс для одаренных детей в Москве): «Большому кораблю — большое плавание». И при этом добавлял, что «сначала надо разработать правильный маршрут к цели». Рассматриваемые ниже

инструменты потребностно-инструментального подхода помогут учителю разработать собственный маршрут работы со своими учениками. Некоторые из этих позиций могут удивить педагога, другие — даже вызвать недоумение. В данной статье мы предлагаем материал для размышлений, профессиональной рефлексии педагога, который исходя из реальной педагогической ситуации должен сам решать, что из этого можно взять в свою работу, что просто учитывать, а от каких инструментов придется все же отказаться. В качестве принципиальных концептуальных положений этого подхода можно выделить следующие.

1. Ситуация непонимания как основа для обучения одаренных детей. Различия между получением знаний и их поиском очевидны: в первом случае мы получаем готовое знание, во втором случае мы его добываем, ищем. Понятно, что нельзя в школьном обучении все время добывать знание и повторять таким образом путь исследователей-ученых, нельзя так неэффективно тратить время обучения, и, безусловно, надо предлагать для усвоения ученикам уже готовый, накопленный человечеством опыт.

Дело в другом: необходимо создавать особую ситуацию для возникновения вопросов, которые школьник будет задавать, если материал ему не вполне понятен, не совсем укладывается в его систему знаний. Нужно специально создавать у школьника ситуацию непонимания и уже на этой основе — ситуацию вопрошания.

Выдающийся российский математик, биолог и педагог И.М. Гельфанд считал, что одаренного ученика развивает именно непонимание, и самое важное — время от времени создавать у школьника это состояние, давать ученику материал повышенной, даже для самого одаренного ученика, трудности. Тогда у этого школьника появятся вопросы и будет развиваться его поисковая потребность, а уж дальше на этой основе и возможности для творческой деятельности [5].

Не только учитель должен задавать вопросы, как это обычно бывает, а именно ученик сначала должен их задать самому себе, а только потом лезть в книги, задавать вопросы учителю

или как-то еще искать ответ. Школьник должен четко понимать, что знания все же добывают (хотя бы частично), а не только копят. Самый известный афоризм в этом отношении принадлежит древнегреческому мыслителю Гераклиту Эфесскому: «Многознание уму не научает». Поисковая потребность начинается, развивается и превращается в талант только благодаря тому, что самый одаренный ученик что-то не сразу понимает, а также тем вопросам, которые в этих случаях задает себе школьник.

2. Особый стиль общения педагога с одаренными учениками. Чтобы создать ситуацию поиска, необходим особый педагогический «сплав» требовательности, временами даже жесткости, и постоянного внимания учителя к каждому своему ученику. Все известные нам замечательные учителя, чьи ученики оказались потом действительно творческими, с одной стороны, были требовательными, даже сверхтребовательными, а с другой — постоянно держали каждого своего ученика в поле своего постоянного и чаще всего теплого внимания. Самое удивительное, что именно это сочетание двух противоположных сторон отношения к ученику очень нравится школьникам, в особенности подросткам. Они любят этих учителей.

3. Необходимость определенной свободы для ученика в процессе обучения. Одаренному ребенку начиная уже с начальных классов для развития поисковой мотивации необходимо обеспечить определенную свободу в обучении, и только тогда обучение в тех или иных моментах становится внутренней потребностью, самообучением и саморазвитием.

Ключевое слово в обеспечении в этом контексте — это предоставление школьнику возможности *выбора*. Здесь будет выбор и самого задания, и способов работы, и даже формы предъявления своих результатов. Понятно, что в любом случае нельзя эту свободу делать безграничной, а нужно исходить из реальности, которая может быть суровой. Но если обстоятельность позволяет, свободу действий ученику необходимо предоставлять в самых разных ситуациях. Только в таком случае обучение, хотя бы отчасти, будет направляться внутренней мотивацией поиска.

4. Развивающий оптимум трудности.

Выше мы говорили о необходимости создания ситуации непонимания для одаренного ученика. При этом в этих случаях принципиально важно заботиться о так называемом «развивающем оптимуме трудности». Если трудность задания значительно превышает этот оптимум, то происходит разрушение интереса к деятельности. Были случаи даже отказа от нее. Если же трудность ниже этого оптимума, то не будет ситуации непонимания, не будет происходить развитие поисковой потребности, без которой одаренность ученика не может превратиться в талант.

Имеются определенные данные для организации необходимой развивающей трудности обучения: примерно 15—20% учебного материала должно быть непонятным для ученика. Конечно, реальный объем непонятого материала будет выглядеть по-разному в зависимости от уровня умственных способностей школьника и его толерантности (терпимости) к неудаче. Один уже умеет справляться с трудностями (и даже иногда получать от этого удовольствие), другого еще надо этому учить. В любом случае здесь необходим индивидуальный подход.

5. Ослабить «отметочную психологию», господствующую в современной школе.

Необходимо избавиться от чудовищного давления отметочной системы, которая так или иначе разрушает внутреннюю мотивацию любого, тем более одаренного школьника. По мнению родителей и учителей школы, если школьник может стать отличником, то он и должен им стать. Еще раз подчеркнем: имеются веские научные доказательства, что любые внешние, социальные воздействия на ученика (награды, подарки, неумеренные похвалы) разрушают внутреннюю потребность в поиске, создают барьер для развития творческой мотивации [15].

Потом, когда потребность в поиске, в творчестве окрепла, это уже не опасно, но пока эта мотивация только складывается, внешние стимулы, вне всякого сомнения, ее разрушают. Такая «отметочная психология» прямо мешает развитию поисковой, творческой мотивации. Время для радикального

изменения отметочной системы еще не наступило, но уже сейчас можно как-то снизить ее влияние на развитие поисковой мотивации одаренного школьника. Вероятно, здесь могут эффективно работать несколько ведущих принципов, например:

- Ставить отметку по возможности за период длительной работы, при этом в зависимости от возраста длительность может быть разной: от пары недель до нескольких месяцев.

- В некоторых случаях можно оценивать работу школьников не по его ответам, а, наоборот, по его вопросам («ты задал замечательные, серьезные вопросы. Я очень этому рад...»). Чем чаще удается это делать, особенно в случае высокой одаренности ученика, тем лучше.

- Ни в коем случае не требовать только отличных отметок от ученика, даже от самого одаренного.

- Иногда лучше не ставить никакой отметки, особенно когда эта работа содержит явные элементы творчества. Школьник получает удовлетворение от самого процесса творческой работы, даже радость — при работе по внутренней мотивации так часто бывает. Тогда зачем это состояние сбивать отметкой, даже самой высокой?

- Отсутствие отметки не означает полное отсутствие оценки (комментария учителя). Необходимо чаще хвалить школьника (без нажима) не столько за результат, сколько за сам процесс работы: «ты отнесся к работе творчески, я рад, что у меня есть такой ученик» (В.А. Сухомлинский). Эти слова для ученика в случае успеха важнее любой отметки, а в случае неудачи помогут относиться к ней разумно [10].

6. Воспитание толерантности к неудаче. Выше уже говорилось, что даже за неудачу в деятельности, в которой школьник искал нестандартные, новые решения, можно больше похвалить школьника, чем за сложную работу, но выполненную без всякого поиска, с применением стандартного, репродуктивного подхода. Очень важно научить школьника регулярно справляться с ситуациями неудачи, не теряя уверенности в своих силах и оптимистического настроения. Школьник должен понимать, что без умения позитивно относиться к неудаче, без твердого понимания, что серьезное дело тре-

бует преодоления неудач, иногда даже серьезных — без всего этого настоящих творческих достижений у него никогда не будет.

Это настолько важно для будущей судьбы одаренного ребенка, что на это не надо жалеть времени: можно придумывать специальные игры, создавать конкурсы девизов про пользу неудач, придумывать шуточные наказания для тех, кто болезненно на это реагирует — нужно делать все возможное, чтобы одаренный ребенок привык к тому, что неудача — это всего лишь обязательная часть большого творческого дела.

7. Опора на когнитивно-личностные приоритеты. В школе есть такой принцип: если ты способный, то надо учиться очень хорошо, а лучше — отлично. Более того, если какой-то предмет «на отлично» не получается, то надо приложить все усилия, чтобы и здесь быть в числе первых. Такие требования, часто встречающиеся в педагогической деятельности многих учителей, отчетливо вредят развитию поисковой мотивации одаренного школьника. Примеров тому в школьной практике работы с одаренными школьниками — великое множество.

Для одаренных детей, в особенности подростков, необходим прямо противоположный подход: сначала разобраться, что является самым интересным и важным для ученика, где ему самому хочется проявить свои повышенные возможности, а все другое выполнять по заданным учителем требованиям, но не тратя на это много времени и сил. В школе-интернате «Интеллектуал» для этой ситуации существовал принцип: «Работай на свои приоритеты, а для остального есть «санитарная норма»» (обычно это все-таки четверка и крайне редко — тройка).

Специальное замечание. Во всех случаях, где уже имеется полезная педагогическая практика, ее нужно пользоваться. К настоящему времени имеется обширная литература, посвященная развитию творческих способностей школьника. Хотя по понятным причинам преобладают материалы, связанные с развитием креативности в сфере точных наук и техники [1; 2], но все же есть и материалы, связанные с гуманитарными науками, напри-

мер, С.М. Бондаренко и Г.Г. Граник [5; 8; 11]. На этом можно и нужно строить развитие поисковой потребности.

Результаты

Рассматривая перспективы доказательного обоснования предложенного подхода, остановимся на основных способах анализа доказательной базы (*Стандарт доказательности практик в сфере детства*).

Первым направлением доказательного анализа практики, согласно Стандарту, является последовательный анализ, насколько осуществляемые действия носят *устоявшийся, предсказуемый и воспроизводимый характер*. Описанные в статье принципы и инструменты предлагаемого подхода, безусловно, представляют только *концептуальные основы* деятельности учителя. С нашей точки зрения, более жесткий, собственно алгоритмический, подход пока невозможен.

Главная причина такой невозможности состоит в своего рода запрете (возможно, только в настоящее время) на формализацию действий специалиста, который, по рассматриваемому подходу, должен учитывать индивидуальность каждого ученика и подстраивать к ней разные стороны своей деятельности: инструменты организации поисковой учебной деятельности, особенности влияния на познавательные и личностные приоритеты ученика, даже работу с родителями школьника. К тому же разряду сложностей относятся и особые условия развития поисковой деятельности, исключающие прямую внешнюю стимуляцию, сложившуюся отточную систему и любые методы, ориентированные на прямое «накопление знаний».

Тем не менее *начальные формы стандартизации*, вероятно, возможны уже сейчас, и они должны выражаться в постоянном учете и реальном использовании инструментов развития поискового поведения, описанных нами выше (и, конечно, многих других, разработанных уже самим учителем), которые прямо способствуют развитию поискового поведения.

Второе направление доказательного анализа основано на описании тех механизмов и средств, которые приводят к ожидаемым результатам.

Хотя идеи поисковой активности «носятся в воздухе», и в психологии, и в педагогике тем не менее сам подход к развитию одаренного школьника с позиций поисковой деятельности разработан пока недостаточно, и те или иные способы его использования можно наблюдать далеко не в каждой школе. Методы работы педагога в рамках потребностно-инструментального подхода разработаны на основе анализа результатов лучших школ Москвы, успешно работающих с одаренными детьми на протяжении длительного времени (школы № 91, № 57, школа-интернат «Интеллектуал» и несколько других).

Дальнейшая систематизация научно-практической базы предлагаемого подхода должна идти с нескольких сторон, и только при содержательном пересечении этих разных направлений можно принципиально изменить современную систему воспитания и обучения детей в школе, настроив ее на идеи поисковой деятельности:

- Крайне важна разработка новых и уточнение предложенных принципов, форм работы и инструментов развития и обучения школьников с позиций развития поисковой активности.
- Необходим анализ развития потребностной сферы одаренного ребенка, прежде всего его внутренней мотивации, на разных этапах детства.
- Было бы полезно включить в описание практики необходимые элементы теории познания в широком смысле, начиная с позиций «сократовского диалога» [1].
- В дальнейшем, несомненно, потребуются большее понимание анатомо-физиологических основ поисковой деятельности ребенка на протяжении всего периода детства.
- Очевидна необходимость принципиальных изменений в подготовке учителей в системе высшего образования.
- Весьма желательна организация работы по указанному методу с родителями одаренных школьников.

В рамках *третьего направления* анализируется эффективность предлагаемой практики.

Анализ существующих данных относительно эффективности применения потребностно-инструментального подхода в деятельности педагогов, эффективно рабо-

тающих с одаренными детьми (в том числе сравнительно с другими подходами), показывает, что его использование приводит к следующим результатам:

1. Развивается и укрепляется потребностная и когнитивная основа будущих творческих достижений.

2. Одаренные школьники существенно больше вовлекаются в процесс развития и саморазвития, а само по себе обучение становится для них *средством* подготовки к выполнению сложной и по возможности творческой деятельности.

3. Изменяется сущностная основа взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения («Учитель не тот, кто учит, а тот, у кого учатся»).

Тем не менее можно выделить и отдельные побочные эффекты предлагаемого подхода, которые нуждаются в дополнительном анализе: одаренные школьники менее ответственно относятся к рутинной или простой для них деятельности и в целом несколько хуже сдают экзамены (уровень выполнения легких заданий на ЕГЭ оказывается заметно ниже, чем по трудным заданиям).

В рамках *четвертого направления* доказательного анализа оценивается корректность применения исследовательских инструментов в ходе сбора данных относительно результатов применения практики. Данные об эффективности применения потребностно-инструментального подхода в работе с одаренными детьми были получены нами следующим образом:

- Проведен специальный анализ потребностной сферы и креативности одаренных школьников, обучавшихся с применением предлагаемого метода.

- Проанализирован индивидуальный опыт отдельных педагогов указанных выше школ. При этом этот опыт неоднократно обсуждался только совместно с учителем.

- Профессиональная рефлексия подкреплялась анализом судьбы обследованных

нами одаренных детей. Значительная часть из них добилась выдающихся результатов в своей профессии (например, один из бывших учеников стал лауреатом премии Филдса, а несколько других выпускников по объему творческих достижений уже вошли в справочники и даже энциклопедии ряда стран. Речь, конечно, идет только о первых двух школах).

Заключение

Только поиск принципиально новых и эффективных инструментов в работе с одаренными детьми может создать благоприятные условия для перехода детской потенциальной одаренности в актуальные творческие достижения. Именно на этой основе оказывается возможным принципиально увеличить так называемый «человеческий капитал» общества и его, соответственно, не только материальный, но и духовный прогресс.

Следует специально подчеркнуть, что к настоящему времени появилась принципиально новая и весьма перспективная платформа для обучения, которая пока носит название «**смешанное обучение**». В этом методе особым образом соединились возможности офлайн- и онлайн-обучения, на основе чего оказывается вполне реальным не только собственно индивидуальный подход к каждому ребенку, но и организация процесса обучения на основе поисковой активности как самого ученика, так, конечно, и его учителя.

Нет никакого сомнения, что несмотря на то, что предлагаемый нами потребностно-инструментальный подход прямо нуждается в серьезной психолого-педагогической разработке, тем не менее сами по себе предложенные в статье идеи развития и укрепления поисковой активности могут стать важной целью и способом работы со всеми детьми, в том числе и с одаренными.

Литература

1. Алексеевский А.В. «Математик — тот, кто понимает» Фрагменты семинара в МГУ памяти И.М. Гельфанда // «Троицкий вариант». 2010. № 01(45).
2. Альтшуллер Г.С. Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач: 5-е изд. М.: Альпина Паблишер, 2015. 402 с.

3. Дузк К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: изд. Манн, Иванов и Фербер, 2013. 400 с.
4. Лейтес Н.С. Одаренные дети. Психология и психофизиология индивидуальных различий. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. 312 с.

5. Платон. Диалоги: пер. с древнегреч. М.: РИПОЛ классик, 2017. 576 с.
6. Психология одаренности детей и подростка / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
7. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.
8. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
9. Селигман М. Новая позитивная психология, М.: Издательство «София», 2006. 368 с.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям: 4-е изд. Киев: Издательство «Радянська школа», 1981. 324 с.
11. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 736 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
13. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста: пер. с нем. СПб.: Союз, 1997. 124 с.
14. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1996. 129 с.
15. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49(3). P. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [Электронный ресурс] // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68—78. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1959-07905-000> (дата обращения: 22.11.2021).
17. Spearman Charles E. The abilities of man, their nature and measurement» [Электронный ресурс] // *Journal of Philosophical Studies*. 1927. Vol. 2(8). P. 557—560. URL: <https://philpapers.org/rec/SPETAO-18> (дата обращения: 22.11.2021).
18. Terman L.M., Oden M.H. *Genetic Studies of Genius*. Vol. 5: The Gifted Group at Mid-Life: 35 Years' Follow Up of the Superior Child. Stanford. CA: Stanford Univ. Press, 1959.
19. Terman L.M. The discovery and encouragement of exceptional talent // *American Psychologist*. 1954. № 9(6). P. 221—230. DOI:10.1037/h0060516
20. Worrell F.C., Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P. Talent development: a path towards eminence by S.I. Pfeiffer et al. (Eds.) // *APA handbook of giftedness and talent*. 2018. P. 247—258.

References

1. Alekseevskii A.V. «Matematik — tot, kto ponimaet». *Fragments of seminars at MGU in memory of I.M. Gelfand* [“The mathematician is the one who understands”. *Fragments of the seminar at the Moscow State University in memory of I.M. Gelfand*]. «Troitskii variant» [Troitskii variant], 2010, no. 01(45).
2. Al'tshuller G.S. *Vvedenie v TRIZ — teoriyu resheniya izobretatel'skikh zadach: 5-e izd* [Introduction to the TRIZ Theory of Inventive Problem Solving: 5th ed]. Moscow: Al'pina Publisher, 2015. 402 p.
3. Duek K. *Gibkoe soznanie. Novyi vzglyad na psikhologiyu razvitiya vzroslykh i detei* [Flexible consciousness. A new look at the psychology of adult and child development]. Moscow: izd. Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 400 p.
4. Leites N.S. *Odarennye deti. Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichii. Psikhologiya individual'nykh razlichii. Khrestomatiya po psikhologii* [Gifted children. Psychology and psychophysiology of individual differences. Psychology of individual differences. Textbook on psychology]. In Yu.B. Gippenreiter, V.Ya. Romanova (eds.). Moscow, 2000. 312 p.
5. Platon. *Dialogi: per. s drevnegrech.* [Dialogues: translated from ancient Greek]. Moscow: RIPOL klassik, 2017. 576 p.
6. *Psikhologiya odarennosti detei i podrostkov* pod red. N.S. Leitesa. [Psychology of giftedness of children and adolescents, ed. by N.S. Leites]. Moscow: Publ. center “Academy”, 1996. 416 p.
7. Rotenberg V.S., Arshavskii V.V. *Poiskovaya aktivnost' i adaptatsiya* [Search activity and adaptation]. Moscow: Nauka [The science], 1984. 193 p.
8. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. *Mozg, obuchenie, zdorov'e* [Brain, communication, health]. Moscow: Prosveshchenie [Education], 1989. 239 p.
9. Seligman M. *Novaya pozitivnaya psikhologiya* [New Positive Psychology]. Moscow: Izdatel'stvo «Sofiya» [“Sofia” Publishing House], 2006. 368 p.
10. Sukhomlinskii V.A. *Serditse otdayu detyam: 4-e izd.* [I give my heart to children: 4th ed.]. Kiev: Izdatel'stvo «Radyans'ka shkola» [“Radyan School” Publishing House], 1981. 324 p.
11. *Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanii k sotsial'nym i kul'turnym fenomenam.* Pod red. D.V. Ushakova [Creativity: from biological foundations to social and cultural phenomena. Edited by D.V. Ushakov]. Moscow: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [Publ. “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”], 2011. 736 p.
12. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla.* [A man in search of meaning]. Moscow: Progress, 1990. 368 p.
13. Shtern V. *Umstvennaya odarennost': Psikhologicheskie metody ispytaniya umstvennoi odarennosti v ikh primenenii k detyam shkol'nogo vozrasta: per. s nem.* [Mental giftedness: psychological methods of studying mental giftedness in their application to school-age children translated from German]. Saint-Petersburg: Soyuz [Union], 1997. 124 p.

14. Yurkevich V.S. Odarenniy rebenok: illyuzii i real'nost'. kniga dlya uchitelei i roditel'ei [The gifted child: illusions and reality. A book for teachers and parents]. Moscow: Prosveshchenie [Education], 1996. 129 p.
15. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008. Vol. 49(3), pp. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55(1), pp. 68—78. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/1959-07905-000> (Accessed 22.11.2021).
17. Spearman Charles E. The abilities of man, their nature and measurement». *Journal of Philosophical Studies*, 1927. Vol. 2(8), pp. 557—560. Available at: <https://philpapers.org/rec/SPETAO-18> (Accessed 22.11.2021).
18. Terman L.M., Oden M.H. Genetic Studies of Genius. Vol. 5: The Gifted Group at Mid-Life: 35 Years' Follow Up of the Superior Child. Stanford. CA: Stanford Univ. Press, 1959.
19. Terman L.M. The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 1954, no. 9(6), pp. 221—230. DOI:10.1037/h0060516
20. Worrell F.C., Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P. Talent development: a path towards eminence. In S.I. Pfeiffer et al. (eds.). *APA handbook of giftedness and talent*, 2018, pp. 247—258.

Информация об авторах

Юркевич Виктория Соломоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обуковой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Information about the author

Viktoriya S. Yurkevich, PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhovaya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Получена 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Received 22.11.2021

Accepted 10.12.2021

Опрос детей как обязательный элемент формирования индекса детского благополучия

Гарифулина Э.Ш.

Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>,
e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org, garifulinaes@yandex.ru

Ипатова А.А.

Институт социального анализа и прогнозирования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-3434>, e-mail: ipatova@ranepa.ru

Представлены материалы исследования, в котором дан анализ возможностей измерения детского благополучия в России в контексте решения задачи создания российского индекса детского благополучия. Эмпирическое исследование носило пилотный характер и включало анкетирование детей в возрасте 10-17 лет включительно (N=1942), а также родителей детей того же возраста (N=1589) в Тамбовской области. Для построения индекса детского благополучия взяты шесть сфер (доменов): образование, безопасность, здоровье, материальное благополучие, социальные отношения и самореализация. Полученные результаты дают возможность сравнить представления родителей и детей о разных аспектах благополучия. Авторы уверены, что позиция детей должна занять ключевое место в комплексной оценке и измерении «детского благополучия», в связи с чем опрос детей является обязательным элементом формирования соответствующего индекса.

Ключевые слова: индекс детского благополучия, качество жизни, участие детей, показатели благополучия, права ребенка, голос ребенка.

Финансирование. Материал подготовлен в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическая разработка системы оценки благополучия ребенка в Российской Федерации».

Для цитаты: Гарифулина Э.Ш., Ипатова А.А. Опрос детей как обязательный элемент формирования индекса детского благополучия // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 139—148. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260611>

Child Survey as an Essential Part of Child Well-Being Index Design

Elvira Sh. Garifulina

Elena and Gennady Timchenko Charity Foundation,
Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>,
e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org, garifulinaes@yandex.ru

Anna A. Ipatova

Institute for Social Analysis and Forecasting, Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-3434>, e-mail: ipatova@ranepa.ru

The article is aimed at analyzing the possibilities of measuring child well-being and creating a child well-being index in Russia. It presents the materials of an empirical study that involved pilot surveys of children aged 10 to 17 (N=1942) and parents of children of the same age (N=1589) conducted in the Tambov region. The Index is based on six main areas of child well-being (domains): education, safety, health, material well-being, social relations, self-realization. The results obtained make it possible to compare the notions of parents and children about various aspects of well-being. We argue that children's position is essential for a comprehensive assessment of child well-being, and thus interviewing children must be a necessary element in any child well-being index design.

Keywords: index of child well-being, quality of life, participation of children, indicators of well-being, voice of the child.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021 "Scientific and methodological development of a system for assessing the well-being of a child in the Russian Federation".

For citation: Garifulina E.S, Ipatova A.A. Child Survey as an Essential Part of Child Well-Being Index Design. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 139—148. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260611> (In Russ.).

Введение

В мире сформирована достаточная база знаний и эмпирических данных, которые могут стать фундаментом для создания в Российской Федерации национального индекса детского благополучия, учитывающего социально-экономические, культурные, национальные и иные особенности страны, в том числе цели и задачи Десятилетия детства [9]. Ключевым условием для выработки подхода и методологии индекса является консолидированное определение всеми заинтересованными сторонами сути «детского благопо-

лучия» именно для Российской Федерации, включая детей и подростков.

Опыт различных стран и международных организаций в объективизации «детского благополучия» не привел к выработке общего согласованного определения самого понятия, унифицированной системы его измерения. Для развивающихся стран определяющее значение имеет контроль удовлетворения таких базовых потребностей детей, как право на жизнь, полноценное питание, доступность питьевой воды, в то время как в странах Европы и Северной Америке, где наиболее

низкий уровень материнской и детской смертности, фокус измерений сконцентрирован на качестве жизни детей и потребностях более высокого уровня — в полноценном развитии, самореализации и эмоциональном благополучии [1; 3; 7; 8; 14; 16; 20].

В зависимости от подхода к детству, а также выбора позитивного или негативного фокуса в оценке качества жизни детей [16] формируются различные концептуальные модели индекса детского благополучия, в которых встречается ориентация на благополучие ребенка в настоящем или будущем (well-being или well-fare) [13; 20]. Тем не менее большинство национальных индексов детского благополучия объединяют объективные и субъективные показатели, где участие детей, их оценка собственного благополучия являются неотъемлемой частью. Представления самих детей о своем самочувствии и уровне удовлетворенности качеством жизни, изучение условий жизни и развития детей необходимы для понимания тех проблем и возможностей, которые у них есть. Особенно это важно в отношении детей, находящихся в неблагоприятной или трудной жизненной ситуации [4].

Синтез объективных и субъективных показателей детского благополучия, во-первых, позволяет на практике реализовывать заложенное в Конвенции ООН право детей на участие, взаимодействовать с детьми как субъектами в ценностной парадигме, влияющей на выбор метода оценки [7]. Во-вторых, субъективная оценка детьми своего благополучия позволяет валидировать объективные (статистические) данные, что важно в условиях, когда цели и методы реализации национальных стратегий защиты детства формулируют взрослые, опираясь на собственные представления о потребностях ребенка [2].

До развития в начале-середине XX века идеи о полноценности ребенка и наличии у него отдельных прав традиция социальных исследований заключалась в использовании позитивистских методов, в рамках которых ученые, исследовавшие детей, считали недопустимым включение самих детей в процесс исследования, так как это могло повлиять на точность количественных данных. Таким об-

разом, довольно долгое время господствовало консервативное представление о детях как объектах исследования [7], а не субъектах, чье мнение можно исследовать. Оценка с участием детей предложила новые подходы к организации процесса и адаптации традиционных инструментов сбора данных, в том числе социологических, и сделала возможным учет субъективного мнения детей о собственном благополучии.

Так, в 2010-х гг. были разработаны индексы, построенные только на основе субъективных представлений детей о благополучии, например, британский Индекс субъективного благополучия детей (An Index of Children's Subjective Well-Being), в разработке и апробации которого принимали активное участие сами дети [16]. В британском индексе предусмотрено анкетирование детей от 8 до 15 лет [17; 18; 19], а детям младшего возраста предложено выбрать, в какой степени они согласны с пятью простыми утверждениями: 1) моя жизнь идет хорошо; 2) моя жизнь в порядке; 3) я хотел бы, чтобы у меня была другая жизнь; 4) у меня хорошая жизнь; 5) у меня есть то, что я хочу в жизни. Другой пример — ирландский проект «Развитие национальной системы индикаторов детского благополучия» (The Development of National Set of Child Well-Being Indicators) [14; 16], где в опросе принимали участие подростки от 12 до 18 лет, а само взаимодействие с детьми и молодежью использовалось для разработки и апробации индекса, отдельных инструментов измерения, сбора данных и подготовки докладов о результатах [13].

Действующие модели индекса детского благополучия, например, индекс Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ, Child Well-being Index), подтверждают, что для сбора и обработки мнения детей возможно использование качественных, и количественных методов массовых опросов детей [13; 20]. Количественные методы широко используются для опросов, создаваемых и проводимых детьми, в совместном анализе вторичных данных или систем географического картирования [7]. Исследователи также используют комбинированные методики для сбора данных, при-

влекают к участию детей из разных групп по полу, возрасту, образованию, культурной принадлежности и др.

Опираясь на Индекс детского благополучия ЮНИСЕФ, Конвенцию о правах ребенка, работы отечественных и зарубежных авторов [2; 6; 14; 15], разработана и апробирована на пяти регионах Российской Федерации пилотная модель российского индекса детского благополучия. Понятие «благополучие» рассматривается в ней как многомерный конструкт, используемый в качестве концептуальной рамки для построения национального индекса детского благополучия, обязательным элементом которого является субъективная оценка благополучия самими детьми [1; 2; 3; 6; 11; 12].

Соответственно, в основу построения пилотного индекса легло изучение шести основных сфер (доменов) детского благополучия: образование, безопасность, здоровье, материальное благополучие, социальные отношения, самореализация. Показатель по каждому домену рассчитывался на основе ответов детей на три тематических вопроса, релевантных в каждом конкретном случае каждому из доменов.

Помимо блоков анкеты, ориентированных на построение доменов, респондентам было предложено ответить на ряд дополнительных, в том числе открытых, вопросов, в частности — «Какой важный вопрос мы вам не задали?». Выбранный подход — сочетание количественной и качественной оценки ответов респондентов — позволяет в той или иной мере уйти от проблемы административного характера опроса.

Методы

Центр полевых исследований Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС при Президенте Российской Федерации в апреле-июне 2021 года провел пилотные онлайн-опросы детей в возрасте 10-17 лет включительно и родителей детей такого же возраста в пяти регионах России. Выборка неслучайная, административная, реализованная через взаимодействия с региональными органами государственной власти, дополне-

на контрольными группами, собиравшимися стандартным общероссийским таргетированием в социальных сетях.

Тамбовская область была одним из пилотных регионов, здесь удалось собрать 1942 полные анкеты детей и 1589 полных анкет родителей. Всего к участию были привлечены 2594 ребенка (336 не прошли скрининг, 98 отказались от заполнения, 163 прервали заполнение, 55 анкет были удалены из-за несоответствия указанного региона) и 2534 родителя (481 из них не прошел скрининг, 156 отказались от заполнения, 175 прервали свое участие, еще 133 анкеты были удалены из-за несоответствия указанного региона). Доля опрошенных от всех детей 10—17 лет составила 2,56% (данные рассчитаны по Статистическому бюллетеню Росстата на 01.01.2021), среди опрошенных преобладают подростки 14—17 лет. Половина опрошенных детей (50,6%) в настоящее время обучаются в общеобразовательных учреждениях (школе, лицее, гимназии), 40% — в колледже, училище, еще 7,4% — в техникуме. Подростки, как правило, совместно проживают с двумя и более членами семьи (33,6% отмечают «3 человека», 35,7% — «4 человека», 18,5% — «5 и более человек»). Большинство (64%) живет с родными родителями (мамой и/или папой), 24,4% — с одним из родителей, еще 6,7% — в приемной семье, с опекунами.

Превосходящая доля опрошенных относится к городскому населению (70,2% детей и 74,4% родителей — жители городов и поселков городского типа). Респонденты-родители — преимущественно женщины (92,6%), около половины (52,6%) принадлежит к возрастной группе 26—40 лет, 41,1% — к группе 41—55 лет. Респонденты, как правило, совместно проживают с двумя и более членами семьи (29,7% — втроем, 40,7% — вчетвером, 18,3% — впятером и более), в том числе с детьми младше 18 лет (у 47,3% — один ребенок в семье, у 39,5% — двое детей, у 12,7% — трое детей).

Оценки материального положения семьи в оценках детей и родителей несколько расходятся: 27,2% детей в противовес 40,7% родителей характеризуют материальное по-

ложение своей семьи как «денег хватает на еду и одежду, но на более крупные покупки (смартфон, компьютер, телевизор) не хватает»; 34,5% опрошенных детей полагают, что «денег достаточно, чтобы купить все, что считаем нужным», доля таких же оценок среди родителей составила всего 16,7%. Вариант ответа «денег хватает на крупные покупки и отдых, но покупка автомобиля недоступна» не вызвал расхождений: его выбрали 18,1% детей и 17,5% родителей.

Результаты опроса родителей и детей 10—17 лет в Тамбовской области обсуждались в г. Тамбов 14 октября 2021 г. при участии региональных и городских органов управления образованием, социальной поддержки, опеки и попечительства, представителя уполномоченного по правам ребенка, родителей, групп исследователей.

Результаты исследования в Тамбовской области

Родители и дети сходятся в оценках образовательной системы: позитивно отзываются об интересе к школьным занятиям 71% родителей и 70,6% детей, а также об учебе в целом — 75,1% и 77,8% соответственно (табл. 1).

Среди дополнительных занятий родители и дети чаще всего выбирают спортивные (37,5% родителей и 32,6% детей), дополнительные занятия по школьным предметам (репетитор, подготовка к экзаменам, поступлению) — 18,4% и 12,9% соответственно. Высокая доля опрошенных останавливается

на варианте ответа «никаких занятий не посещает/не посещаю» — 27,8% родителей и 34,2% детей.

Вопросы домена «Образование» включали также тему восприятия среды, в которой обучается ребенок, ее комфортности и, напротив, агрессивности. Как показали результаты, 78,6% детей не видели и не сталкивались с травлей в школе за последний месяц. В то же время каждый десятый (11,1%) наблюдал или непосредственно сталкивался с проявлениями жестокого поведения, из них более пятой части — в группах мальчиков 10, 11 и 13 лет, девочек 11 и 14 лет. Необходимо обратить внимание на значимый показатель «затрудняюсь ответить» по всей региональной выборке (10,3%), который может говорить либо о неготовности или нежелании подростков беседовать на такие темы, либо о том, что вопрос сформулирован не самым понятным образом.

В ходе обсуждения представленных результатов специалисты и эксперты обратили внимание на необходимость рассмотрения подхода к оценке интереса к учебе с точки зрения мотивации, а также отметили необходимость найти подход к актуальной чувствительной теме кибербуллинга, конфликтов вне стен школы. Кроме того, в перспективе необходимо обратить внимание на формулировку вопроса о «дополнительных занятиях»: если взрослые понимают их как дополнительное образование (музыкальная или художественная школа, спортивные секции, клубы, кружки), то с точки зрения детей чаще это дополнительные уроки в школе.

Таблица 1

Результаты исследования в Тамбовской области. Образование

Отношение к образованию	Родители N=1589	Дети N=1942
1. Как часто вам/вашему ребенку интересно на уроках и занятиях (в школе, колледже и т.д.)? (% ответивших 4 или 5 по 5-балльной шкале, где 1 — никогда, 5 — всегда)	71,0%	70,6%
2. Насколько вам/вашему ребенку нравится учиться в школе (в колледже и т.д.)? (% ответивших 4 или 5 по 5-балльной шкале, где 1 — совсем не нравится, а 5 — очень нравится)	75,1%	77,8%
3. Какие у вас/вашего ребенка итоговые оценки в школе (колледже и т.д.)? (% ответивших, что дети получают в школе «все пятерки» или «только пятерки и четверки»)	61,1%	64,2%

Оценка здоровья: 88% опрошенных родителей и 84,8% опрошенных детей подтверждают, что у них (их детей) нет каких-либо ограничений по здоровью, которые бы им сильно мешали жить полноценной подростковой жизнью. Отметим, что дети занимаются физкультурой и спортом вне школы — 50% родителей и 44,6% детей (табл. 2).

Безопасность: ответы детей и родителей Тамбовской области характеризуют обстановку и в школе, и на улице, и дома (табл. 3). По мнению подавляющего большинства, самое безопасное место — дом (95,6% родителей и 90,3% детей). Тем не менее в рамках дискуссии эксперты выразили необходимость расширения блока вопросов: если ребенок не чувствует себя в каком-то месте безопасно, он должен иметь возможность объяснить, почему.

Направление для улучшения и развития вопросов, позволяющих оценить распространенность насилия в семье, подсказали сами

дети в ответах на открытый вопрос «На ваш взгляд, что в первую очередь нужно делать, чтобы отношение к детям улучшилось?». Обработка анкет показала (табл. 4), что подростки чаще статистически ожидаемого отмечали, что взрослые никогда не повышают на них голос, не кричат (27,1% при средних показателях 17,4%), очень редко (38,7% при средних показателях 33,7%). Никогда не наказывают физически (86,7% при средних показателях 76,2%). Не бывает ссор в семье — 82,4% (средний показатель — 71,5%).

По мнению экспертов и авторов исследования, высока вероятность, что детям не вполне понятен смысл формулировок «физическое насилие», «применение силы», «семейные ссоры или скандалы». В ответах на открытый вопрос желаемые модели поведения взрослых по отношению к детям описаны просто: «любить», «не пить», «не врать», «не бить», «стараться не ругаться с ними [детьми]», «по-

Таблица 2

Результаты исследования в Тамбовской области. Здоровье

Отношение к здоровью	Родители N=1589	Дети N=1942
1. Есть ли у вас (у ваших детей) ограничения по здоровью? (% детей, ответивших, что у них нет ограничений)	88%	84,8%
2. Вы/ваш ребенок занимаетесь (занимается) физической активностью или каким-либо видом спорта (вне школьных уроков физкультуры или занятий в колледже)? Если да, то чем именно? (% детей, ответивших, что они занимаются спортом вне школьных уроков)	50%	44,6%
3. За последний месяц были ли вы/был ли ваш ребенок участником какой-либо драки или видел ее со стороны? (% ответивших «не был участником и не видел драку со стороны»)	78,2%	80,4%

Таблица 3

Результаты исследования в Тамбовской области. Безопасность

Оценка безопасности	Родители N=1589	Дети N=1942
1. Насколько безопасно вы/ваш ребенок чувствует себя в школе? (% ответивших 4 или 5 по 5-балльной шкале, где 1 — «чувствую себя в постоянной опасности», а 5 — «чувствую себя абсолютно безопасно»)	88,9%	84,6%
2. Насколько безопасно вы/ваш ребенок чувствует себя на улице? (% ответивших 4 или 5 по 5-балльной шкале, где 1 — «чувствую себя в постоянной опасности», а 5 — «чувствую себя абсолютно безопасно»)	72,4%	70,5%
3. Насколько безопасно вы/ваш ребенок чувствует себя дома? (% ответивших 4 или 5 по 5-балльной шкале, где 1 — «чувствую себя в постоянной опасности», а 5 — «чувствую себя абсолютно безопасно»)	95,6%	90,3%

Таблица 4

Результаты исследования в Тамбовской области. Насилие в семье

Оценка взаимоотношений ребенка и взрослого в семье	Родители N=1589	Дети N=1942
1. Как часто взрослые повышают на вас голос, кричат? (% ответивших «никогда»)	15,8%	27,1%
2. Как часто взрослые наказывают вас физически, применяют силу? (% ответивших «никогда»)	85,4%	86,7%
3. За последний месяц были или не были в вашей семье ссоры или скандалы? (% ответивших «никогда»)	82,1%	82,4%

нимать», «уважать всех, несмотря на возраст, вес, рост, моральные ценности» и др.

С точки зрения оценки благополучия респонденты в возрасте 10-17 лет также предложили другой, более близкий и понятный им тезаурус. В ответе на открытый вопрос «Какой важный вопрос мы не задали?» дети предложили варианты: «Как дела?», «Как настроение?», «Как я себя чувствую?», «Нравится ли мне моя жизнь?», «Счастлив ли я?», «Какая мне нужна помощь?», «Люблю ли я себя?». Предложенные варианты во многом сходны с подходом, реализованным в анкете британского Индекса субъективного благополучия (An Index of Children's Subjective Well-Being) [15], а активное участие детей в ответах на открытые вопросы подтверждает их потребность и готовность быть вовлеченными в обсуждение собственной жизни, что также может считаться одним из показателей благополучия [5].

Пилотный проект получил в целом позитивные оценки специалистов области и участников дискуссии, которые в то же время отметили несколько направлений для развития индекса детского благополучия в России. В частности, специалисты выразили заинтересованность в данных об эмоциональном и психологическом благополучии детей, а также по отдельным группам детей: в замещающих и кровных семьях, с особенностями развития, в организациях для детей-сирот. Запрос на изучение мнения детей в институциональной системе остается высоким, несмотря на развернутую систему мониторинга: изучение различных показателей деятельности учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [10], в том числе методики Мониторинга соответствия организа-

ций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, требованиям постановления Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481, предусматривающего участие самих детей.

Выводы

Опыт пилотного исследования в рамках проекта по разработке национального индекса детского благополучия в Российской Федерации позволяет сделать несколько основных выводов:

1. Опрос детей является основой оценки субъективного благополучия, которое входит в индекс благополучия детей самостоятельным доменом и является обязательным элементом любого исследования по детскому благополучию.

2. Пилотное исследование оценки детьми своего благополучия позволило детализировать и конкретизировать некоторые представления и смыслы понятия «детское благополучие» среди специалистов, родителей и детей 10-17 лет, а также определить вектор развития предложенной методологии и инструментария.

3. В числе наиболее важных задач инструментов и процедур оценки детского благополучия можно выделить необходимость доработки структуры (доменов) индекса благополучия с учетом мнения детей — участников пилотного исследования, упрощение и адаптацию для восприятия формулировок детьми, в том числе социально уязвимыми группами [15], разработку дружественного инструментария для детей младшего возраста.

4. Важно определить единую методику организации опроса детей, принять решение в отношении организации выборки (проводить

сплошное обследование либо стратифицированное согласно социально-демографической характеристике детского населения региона, использовать ли квоты, проводить опрос через домохозяйства или образовательные учреждения для детей).

Литература

1. Антонова Н.А., Ерицян К.Ю., Цветкова Л.А. Субъективное благополучие подростков и молодежи: концептуализация и измерение // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 187. С. 69—78.
2. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Измерение субъективного благополучия детей в России: от локальных социальных практик до федеральной стратегии // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 111—130. DOI:10.14515.monitoring.2020.1.11
3. Вайншток А.П., Юрков Е.Ф., Юдина Т.Н., Якуба В.И. Оценивание индекса благополучия детей в субъектах РФ на основе пороговой модели агрегирования // Математические модели, вычислительные методы. Информационные процессы. 2021. Т. 21. № 1. С. 40—49.
4. Гарифулина Э.Ш., Арчакова Т.О. Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1. С. 68—87. DOI:10.17759/ssc.2020010106
5. Дети в трудной жизненной ситуации: профилактика неблагополучия [Электронный ресурс] // Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. 2013. С. 8—14. URL: <https://www.fond-detyam.ru/pechatnye-izdaniya-fonda/10227/#pdf-document-8/> (дата обращения: 20.10.2021).
6. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989, вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. 2021. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 20.10.2021).
7. Обзор международного опыта по применению оценки с участием детей [Электронный ресурс] // АНО «Эволюция и Филантропия» по заказу Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко. Портал для специалистов сферы защиты детства. 2016. URL: <https://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2017/12/Обзор-международного-опыта-по-применению-оценки-с-участием-детей.pdf> (дата обращения: 20.10.2021).
8. Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука

и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604

5. При подготовке исследований для индекса детского благополучия необходимо предусматривать возможность участия и экспертизы детей, а также готовить результаты таких исследований в формате, доступном и понятном для детей.

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. 2021. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_375249 (дата обращения: 27.10.2021).
10. Русакова М.М., Одинокова В.А., Усачева Н.М. Опыт оценки благополучия детей в учреждениях для детей-сирот. Мониторинг общественного мнения // Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. С. 129—144.
11. Amerijckx G., Humblet P.C. Child Well-Being: What Does It Mean? // Children & Society. 2013. P. 1—3. DOI:10.1111/chso.12003
12. Archakova T.O., Garifulina E.Sh. Review of Contributions to the Russian Child Well-Being Index: Focus on Subjective Well-Being Indicators // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. Vol. 14. № 3. P. 200—216.
13. Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries [Электронный ресурс] // UNICEF. Innocenti Report Card 7. 2007. 52 p. URL: <https://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf> (дата обращения: 04.07.2019).
14. De Roiste A. Young people's views about opportunities, barriers and supports to recreation and leisure in Ireland' Dublin: Office of the Minister for Children (formerly the National Children's Office). Project: Young People's Recreation and Leisure. 2005. DOI:10.13140/RG.2.2.32765.82409
15. Geoghegan T. Stolen Childhoods: End of childhood report 2017 [Электронный ресурс] // Save the Children's Resource Centre. 2017. URL: <https://resourcecentre-dupal.savethechildren.net/library/stolen-childhoods-end-childhood-report-2017> (дата обращения: 20.10.2021).
16. O'Hare W., Mather M., Dupuis G. Analyzing State Differences in Child Well-Being // Foundation for Child Development. 2012. P. 14. DOI:10.1007/s12187-012-9173-3
17. Rees G., Bradshaw J., Goswami H., Keung A. Understanding Children's Well-being: A National Survey of Young People's Well-being [Электронный ресурс] // The Children's Society. London. 2010. URL: <https://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Understanding.pdf> (дата обращения: 30.10.2021).

18. Rees G., Goswami H., Bradshaw J. Developing an index of children's subjective well-being in England [Электронный ресурс] // The Children's Society, 2010. URL: <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/childswbSum.pdf> (дата обращения: 25.10.2021).

19. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds.). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19 [Электронный ресурс] // Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). 2020. URL:

<https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf> (дата обращения: 20.10.2021).

20. Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries [Электронный ресурс] // UNICEF. Worlds of Influence. Innocenti Report Card 16. UNICEF Office of Research — Innocenti, Florence. 2020. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).

References

1. Antonova N.A., Eritsyun K.Yu., Tsvetkova L.A. Sub'ektivnoe blagopoluchie podrostkov i molodezhi: kontseptualizatsiya i izmerenie [Subjective well-being of adolescents and youth: conceptualization and measurement]. *Izvestiya RGPU named after A.I. Gertsena*, 2018, no. 187, pp. 69—78. (In Russ.).

2. Archakova T.O., Garifulina E.Sh. Izmerenie sub'ektivnogo blagopoluchiya detei v Rossii: ot lokal'nykh sotsial'nykh praktik do federal'noi strategii [Measuring the subjective well-being of children in Russia: from local social practices to federal strategy]. Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny [Monitoring public opinion: economic and social changes], 2020, no. 1, pp. 111—130. DOI:10.14515.monitoring.2020.1.11 (In Russ.).

3. Vainshtok A.P., Yurkov E.F., Yudina T.N., Yakuba V.I. Otsenivanie indeksa blagopoluchiya detei v sub'ektakh RF na osnove porogovoi modeli agregirovaniya [Evaluation of the index of well-being of children in the subjects of the Russian Federation based on the threshold aggregation model]. *Matematicheskie modeli, vychislitel'nye metody. Informatsionnye protsessy* [Mathematical models, computational methods. Information processes], 2021. Vol. 21, no. 1, pp. 40—49. (In Russ.).

4. Garifulina E.Sh., Archakova T.O. Uchastie detei v Rossii: teoreticheskoe osmyslenie i razvitie praktiki [Elektronnyi resurs] [Participation of children in Russia: theoretical understanding and development of practice]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 68—87. DOI:10.17759/ssc.2020010106 (In Russ.).

5. Deti v trudnoi zhiznennoi situatsii: profilaktika neblagopoluchiya [Elektronnyi resurs] [Children in difficult life situations: prevention of distress]. *Fond podderzhki detei, nakhodyashchikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii* [Foundation for Support of Children in Difficult life situations], 2013, pp. 8—14. Available at: <https://www.fond-detyam.ru/pechatnye-izdaniya-fonda/10227/#pdf-document-8> (Accessed 20.10.2021). (In Russ.).

6. Konventsiya o pravakh rebenka (odobrena General'noi Assambleei OON 20.11.1989, vstupila v silu dlya SSSR 15.09.1990) [Elektronnyi resurs] [Convention on the Rights of the Child (approved by the

UN General Assembly on 11.10.1989, entered into force for the USSR on 09.15.1990)]. *Konsultant Plyus*, 2021. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959 (Accessed 20.10.2021). (In Russ.).

7. Obzor mezhdunarodnogo opyta po primeneniyu otsenki s uchastiem detei [Review of international experience in the application of assessment with the participation of children]. ANO «Evolutsiya i Filantropiya» po zakazu Blagotvoritel'nogo fonda Eleny i Gennadiya Timchenko. Portal dlya spetsialistov sfery zashchity detstva [ANO «Evolution and Philanthropy» commissioned by the Elena and Gennady Timchenko Charitable Foundation. Portal for specialists in the field of child protection], 2016. Available at: <https://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2017/12/Obzor-mezhdunarodnogo-opyta-po-primeneniyu-otsenki-s-uchastiem-detei.pdf> (Accessed 20.10.2021). (In Russ.).

8. Oslon V.N., Sem'ya G.V., Prokop'eva L.M., Kolesnikova U.V. Operatsional'naya model' i instrumentarii dlya izucheniya sub'ektivnogo blagopoluchiya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditeli [Operational Model and Tools for Studying Subjective Well-Being of Orphans and Children Without Parental Care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604 (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 23.01.2021 N 122-r «Ob utverzhdenii plana osnovnykh meropriyatiy, provodimykh v ramkakh Desyatiletiya detstva, na period do 2027 goda» [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation dated 23.01.2021 N 122-r «On approval of the plan of the main activities carried out within the framework of the Decade of Childhood for the period up to 2027"]. *Konsultant Plyus*, 2021. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_375249 (Accessed 27.10.2021). (In Russ.).

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

11. Amerijckx G., Humblet P.C. Child Well-Being: What Does It Mean? *Children & Society*, 2013, pp. 1—3. DOI:10.1111/chso.12003 (In Russ.).
12. Archakova T.O., Garifulina E.Sh. Review of Contributions to the Russian Child Well-Being Index: Focus on Subjective Well-Being Indicators. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 200—216.
13. Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries [Elektronnyi resurs]. UNICEF. Innocenti Report Card 7, 2007, 52 p. Available at: <https://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf> (Accessed 04.07.2019).
14. De Roiste A. Young people's views about opportunities, barriers and supports to recreation and leisure in Ireland' Dublin: Office of the Minister for Children (formerly the National Children's Office). Project: Young People's Recreation and Leisure, 2005. DOI:10.13140/RG.2.2.32765.82409
15. Geoghegan T. Stolen Childhoods: End of childhood report 2017 [Elektronnyi resurs]. *Save the Children's Resource Centre*, 2017. Available at: <https://resourcecentre-drupal.savethechildren.net/library/stolen-childhoods-end-childhood-report-2017> (Accessed 20.10.2021).
16. O'Hare W., Mather M., Dupuis G. Analyzing State Differences in Child Well-Being. *Foundation for Child Development*, 2012, p. 14. DOI:10.1007/s12187-012-9173-3
17. Rees G., Bradshaw J., Goswami H., Keung A. Understanding Children's Well-being: A National Survey of Young People's Well-being [Elektronnyi resurs]. The Children's Society. London, 2010. Available at: <https://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Understanding.pdf> (Accessed 30.10.2021).
18. Rees G., Goswami H., Bradshaw J. Developing an index of children's subjective well-being in England [Elektronnyi resurs]. *The Children's Society*, 2010. Available at: <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/childswbSum.pdf> (Accessed 25.10.2021).
19. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds.). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19 [Elektronnyi resurs]. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB), 2020. Available at: <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf> (Accessed 20.10.2021).
20. Understanding What Shapes Child. Well-being in Rich Countries [Elektronnyi resurs]. UNICEF. Worlds of Influence. Innocenti Report Card 16. *UNICEF Office of Research — Innocenti, Florence*, 2020. Available at: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf> (Accessed 10.10.2021).

Информация об авторах

Гарифулина Эльвира Шамильевна, кандидат социологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), руководитель программы «Семья и дети» Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org, garifulinaes@yandex.ru

Ипатова Анна Алексеевна, кандидат культурологии, старший научный сотрудник, Институт социального анализа и прогнозирования, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-3434>, e-mail: ipatova@ranepa.ru

Information about the authors

Elvira Sh. Garifulina, PhD in Sociology, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education; Head of the "Family and Children" Program of the Elena and Gennady Timchenko Charity Foundation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenko-foundation.org, garifulinaes@yandex.ru

Anna A. Ipatova, PhD in Culturology, Senior Researcher, Institute for Social Analysis and Forecasting, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (INSAP RANEPa), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-3434>, email: ipatova@ranepa.ru

Получена 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Received 22.11.2021

Accepted 10.12.2021

Инвариантные и варианты социально-психологические характеристики успешных замещающих матерей

Ослон В.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Одинцова М.А.

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

Семья Г.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: semjagv@mgppu.ru

Зинченко Е.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5776-2933>, e-mail: zinchenkoea@mgppu.ru

Представлены материалы факторизации массива данных, полученных по используемым в психодиагностическом комплексе методикам. Она проводилась в рамках разработки инструментария социально-психологического обследования кандидатов в замещающие родители. Определен вклад каждого компонента в успешность замещающего материнства. Выделены инвариантные и варианты характеристики успешных приемных матерей (N=128). Приемные матери были отобраны на основании экспертного мнения профессионального сообщества и обучались на коучеров замещающих семей. Показано, что успешные приемные матери обладают рядом характеристик, позволяющих им воспитывать приемных детей длительное время. Данные характеристики целесообразно рассматривать в качестве критериев отбора ресурсных потенциальных опекунов. Инвариантные характеристики: жизнеспособность семьи, доминирование мотивации альтруизма и самореализации себя в детях, высокий уровень управления своими эмоциями, экстраверсия, сознательность, эмоциональная стабильность, родительские компетенции. Вариантные: стаж приемного родительства, выраженность мотивации, направленной на разрешение семейного и личного кризисов, замещение ребенка, решение демографических проблем, заполнение пустого гнезда, а также уровень эмоционального интеллекта и его компонентов (кроме управления своими эмоциями), личностные черты (уровень уступчивости, открытости опыту), альтруистическое инвестирование. Инвариантно-вариантный подход позволяет обратиться к социально-психологическому портрету приемной матери целостно.

Ключевые слова: приемные матери, инвариантные, варианты характеристики, социально-психологический портрет, ребенок-сирота.

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

Для цитаты: Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Зинченко Е.А. Инвариантные и варианты социально-психологические характеристики успешных замещающих матерей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 149—163. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260612>

Invariant and Variant Sociopsychological Characteristics of Successful Foster Mothers

Veronika N. Oslon

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

Mariya A. Odintsova

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

Galina V. Semya

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

Elena A. Zinchenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5776-2933>, e-mail: zinchenkoa@mgppu.ru

As part of the development of tools for sociopsychological assessment of prospective foster parents, we conducted a factorization of the array of data obtained with a set of diagnostic techniques and identified the contribution of each component to the success of foster care. Invariant and variant characteristics of successful foster mothers are highlighted (N=128). Foster mothers were selected based on the expert opinion of the professional community and trained as coaches of foster families. It is shown that successful foster mothers have a number of characteristics that allow them to raise foster children over a long period of time. These characteristics should be considered as criteria for selecting potential reliable guardians. Among the invariant characteristics are: the viability of family, the dominance of motivation of altruism and self-realization in children, high levels of emotion management, extroversion, consciousness, emotional stability, parental competence. The variant characteristics are as follows: the experience of foster parenting, the intensity of motivation aimed at resolving family and personal crises, 'replacing' a child, solving demographic problems, filling an empty nest, as

well as the level of emotional intelligence and its components (except emotion management); personality traits (level of compliance, openness to experience); altruistic investment. The invariant-variant approach enables us to address the sociopsychological portrait of the foster mother in its integrity.

Keywords: foster mothers, invariant and variant characteristics, sociopsychological portrait, orphan child.

Funding. The reported study was funded by the Ministry of Education of the Russian Federation “Psychological, pedagogical and socio-legal justification of the variability of psychodiagnostic procedures for assessing prospective foster parents, children and employees of organizations for orphans and children without parental care”, no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

For citation: Oslov V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Zinchenko E.A. Invariant and Variant Sociopsychological Characteristics of Successful Foster Mothers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 149—163. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260612> (In Russ.).

Введение

Проблема необходимости законодательного закрепления социально-психологического обследования граждан, желающих принять детей-сирот на воспитание в семью, в последние годы разделила общество. В число «согласных» вошли сами опекуны детей-сирот, уверенные в том, что это защита прав приемного ребенка и замещающей семьи. «Противники» считают саму процедуру обследования оскорбительной, нарушающей конфиденциальность и бесполезной для прогноза эффективности замещающей семейной заботы. Негативное отношение к подбору потенциальных замещающих родителей на основе социально-психологических критериев вызвано отсутствием единых требований к диагностическому инструментарию, многочисленными случаями использования недостаточно надежных и валидных методов, а также направленностью диагностики исключительно на оценку личностных и семейных дефицитов.

Результаты отечественных и зарубежных исследований доказывают зависимость ресурсов семьи и устойчивости ее функционирования в процессе воспитания детей-сирот с кумулятивными травмами [9; 28]; эмоциональными [26] и поведенческими расстройствами [24]; трудностями в психологической адаптации [18]; нарушениями привязанности [30].

В современных исследованиях в качестве специфических ресурсов опекунов выделяют, прежде всего, мотивацию, ориентированную на ребенка [9; 11], эмоциональную связь [12; 16], потребность в идентификации с ним [15], адекватность дисциплинарных мер, гибкость, эмоциональную устойчивость, чуткость [31], готовность сотрудничать с заинтересованными сторонами [15], устойчивость семьи [5; 13; 21; 31], настойчивость и надежду [29].

Как опекуны, так и сами приемные дети в качестве ресурсов семьи определяют открытость, сознательность и готовность к трудностям; поддерживающую семейную атмосферу и поддержку общества [27]. Важнейшим предиктором и прогностическим показателем ресурсности замещающей семьи исследователи считают ее жизнеспособность [6; 10; 17]. Доказано, что устойчивые семьи, способные создать заботливые, стабильные отношения со своими детьми, могут разрешать их эмоциональные проблемы, вызванные ранними нарушениями привязанности [34]; способствуют развитию положительных результатов семейного воспитания [33]. Несмотря на стрессовые факторы, они способны поддерживать нормальное функционирование семьи и продолжать воспитывать детей в течение многих лет, выполняя важную функцию в системе защиты детей [25].

Жизнеспособность семьи рассматривается с позиции ее возможностей к восстановлению после стрессовых событий [8]. Прием и воспитание ребенка в семье нарушают ее привычное функционирование, заставляя семью переживать специфические кризисы на этапах своего становления в качестве замещающей [14]. Операциональная модель жизнеспособности семьи описывается как динамический процесс устойчивости, самоуправления и роста, который происходит в ответ на кризисы и стрессы [32]; транзакционный процесс совладания и адаптации, разворачивающийся во времени [23]. Уровень жизнеспособности семьи и усиливающих его компонентов может быть использован как один из основополагающих критериев подбора потенциальных замещающих родителей.

Важнейшим «носителем» жизнеспособности в замещающей семье является мать, т.к. именно она чаще, чем отец, принимает на себя «тяжесть приема», от ее личностных ресурсов во многом зависит устойчивость всей семейной системы [12; 20; 22].

Таким образом, ресурсный подход должен стать основополагающим в отношении требований к отбору вариативного инструментария для социально-психологического обследования потенциальных замещающих родителей, в рамках которого уровень жизнеспособности семьи можно рассматривать в качестве важнейшего критерия оценки ее ресурсности.

Программа исследования

Цель исследования — выделить инвариантные и вариантыные характеристики эффективных приемных матерей (далее — ПМ) в рамках разработки инструментария социально-психологического обследования кандидатов в замещающие родители.

Мы предположили, что успешные ПМ обладают рядом характеристик, которые позволяют им воспитывать приемных детей длительное время, и эти социально-психологические характеристики целесообразно рассматривать в качестве критериев отбора ресурсных потенциальных опекунов.

В исследовании приняли участие успешные замещающие матери, чья эффектив-

ность была доказана результатами их деятельности: отсутствие отказов от воспитания детей, успешное прохождение кризисных этапов становления семьи в качестве замещающей, позитивные результаты выпускников семей в условиях самостоятельной жизни, наставничество над замещающими родителями, переживающими трудности, связанные с воспитанием детей-сирот и др.

В соответствии с данными требованиями в выборку вошли 128 ПМ, отобранных на основании экспертного мнения специалистов служб сопровождения и профессионального сообщества приемных родителей, объединенных в региональные ассоциации (43 региона). Исследование проходило в условиях их подготовки в качестве коучеров приемных семей. Возраст варьировал от 36 лет до 61 года ($46,97 \pm 5,9$), средний стаж приемного родительства составил $9,39 \pm 4,2$ г. Большинство ПМ состояли в зарегистрированном браке (71,1%) более 10 лет, а также считали замещающее родительство своей профессиональной деятельностью в условиях постоянной трудовой занятости (60,9%).

Нами была разработана модель ресурсной ПМ. В основу модели положена идея «жизнеспособности семьи», т.е. ее возможности справляться со стрессом приема, мобилизовать собственные ресурсы и ресурсы семьи, сохранять устойчивость и уверенность в своих силах, поддерживать здоровый уровень функционирования семьи, несмотря на различные вызовы в процессе осуществления замещающей семейной заботы.

В соответствии с моделью жизнеспособности семьи [32] были выделены психологические характеристики, способствующие ее развитию. Это, прежде всего, сами показатели жизнеспособности: качество семейных коммуникаций, позволяющих чувствовать членам семьи свое единство, связность, ясность информационных потоков, способность семьи к метакоммуникациям, гибкость реагирования в сложных обстоятельствах, принятие стрессовых событий как части жизни, готовность к совместному преодолению страданий с выходом на взаимопонимание. А также направленность на семью («семейная ин-

термальность») или на поддержку социального окружения («семейная экстермальность»). К показателям, усиливающим/ослабляющим жизнеспособность приемной семьи, были отнесены типы мотивации приема ребенка на воспитание, показатели эмоционального интеллекта, личностные черты самой замещающей матери, входящие в комплекс «Большая пятерка» (экстраверсия, уступчивость, сознательность, эмоциональная стабильность, социальный интеллект), черты темной триады (макиавеллизм, нарциссизм, психопатия), альтруистическое инвестирование, оценки жизненной ситуации, удовлетворенность различными аспектами своей жизни, включая отношения с членами семьи, родительские компетенции и т.д.

Методы

В соответствии с моделью был разработан психодиагностический комплекс, направленный на выявление ресурсных характеристик приемной матери, верификация с которыми позволила бы уточнить критерии подбора потенциальных опекунов. В комплекс вошли: Шкала жизнеспособности семьи [3], Опросник эмоционального интеллекта [7], Короткий опросник Темной триады [4], опросник «Большая пятерка» [2], Шкала альтруистического инвестирования [1], методики «Мотивация приема ребенка-сироты в семью» и «Стандартизированное интервью» (В.Н. Ослон).

Предварительно проведенная факторизация массива данных, полученных по используемым в психодиагностическом комплексе методикам (исключение составило стандартизированное интервью), позволила определить вклад каждого компонента в успешность замещающего материнства. Выделенные 5 факторов, объяснившие 60,2% общей дисперсии (F1 — эмоциональный интеллект — 19,95%; F2 — жизнеспособность семьи — 12,2%; F3 — тип мотивации приема — 8,84%; F4 — личностные черты — 8,84%; F5 — оценка воспитательных умений — 7,99%), позволили выстроить иерархию вклада данных компонентов в успешность ПМ.

Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами декларации

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

При статистической обработке были использованы: факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс); кластерный анализ методом k-средних; альфа Кронбаха; однофакторный дисперсионный анализ, t-критерий Стьюдента, критерий Манна-Уитни для анализа количественных переменных; критерий χ^2 для сравнения групп по качественным признакам.

Результаты и обсуждение

На основании кластерного анализа (метод k-средних) при предварительном нормировании данных все приемные матери были разделены на 4 группы. Основанием кластеризации послужили уровень жизнеспособности семьи, а также направленность: на семью («интервальная»), на взаимодействие с социумом («экстервальная»), которая оценивалась по шкале «социальные ресурсы» [3]. Полученные данные представлены в табл. 1.

Первая группа ПМ характеризуется средним, ближе к низкому уровнем жизнеспособности, а также показателей принятия и гибкости с ориентацией на социальное окружение в преодолении трудных жизненных ситуаций («экстервальные»). Средний стаж приемного родительства составил 9,29 г. ($\pm 4,8$), т.е. каждая 4-я ПМ имела стаж до 5 лет.

Во вторую группу попали ПМ с высоким уровнем всех показателей жизнеспособности семьи, ориентированные на семью («интервальные»). Средняя продолжительность их стажа приемного родительства была самой длительной по сравнению с другими группами ($10,83 \pm 3,5$ г.).

У третьей группы уровень жизнеспособности и других ее показателей не отличался от 1-ой, кроме направленности на семью («интервальные»). Средний стаж приемного родительства составил 8,89 г. ($\pm 3,8$).

В 4-ю группу вошли ПМ со средним уровнем жизнеспособности семьи, «экстерваль-

Таблица 1

Показатели жизнеспособности семьи в разных группах ПМ (ср. знач. и ст. откл.)

Группа	N	Семейная коммуникация и связность	Позитивный прогноз и решение проблем	Принятие и гибкость	Социальные ресурсы	Жизнеспособность семьи
Группа 1	42	44,4±2,5	24,0±1,6	14,6±0,8	15,5±0,9	97,6±4,2
Группа 2	36	57,3±2,1	30,5±1,4	18,8±1,2	16,7±1,9	123,9±4,0
Группа 3	18	47,5±2,7	24,3±1,3	15,7±1,0	11,5±1,5	99,0±4,4
Группа 4	32	50,6±3,5	27,3±1,9	16,8±1,4	16,4±1,6	111,2±3,4

ные». Средний стаж приемного родительства составил 8,2 г. (+3,8).

Уровень выраженности характеристик жизнеспособности семьи в разных группах представлен на рис. 1.

В целом между группами ПМ не получены значимые различия по супружескому статусу ($c^2=0,633$ при $p=0,275$), но выявлены по стажу приемного родительства ($c^2=15,044$, $p=0,02$).

Независимо от группы ПМ высоко оценивают свои родительские компетенции.

В рамках стандартизированного интервью респондентам предлагалось оценить 16 умений и навыков взаимодействия с ребенком по 5-балльной шкале (от 1 — низкий до 5 — высокий), которые с помощью факторного анализа были распределены по четырем шкалам. Коэффициент альфа Кронбаха для всех шкал варьирует от 0,811 до 0,840. Анализ показал, что группы ПМ не различаются. Все ПМ обладают необходимыми умениями и навыками: регулирования эмоций ($F=0,172$;

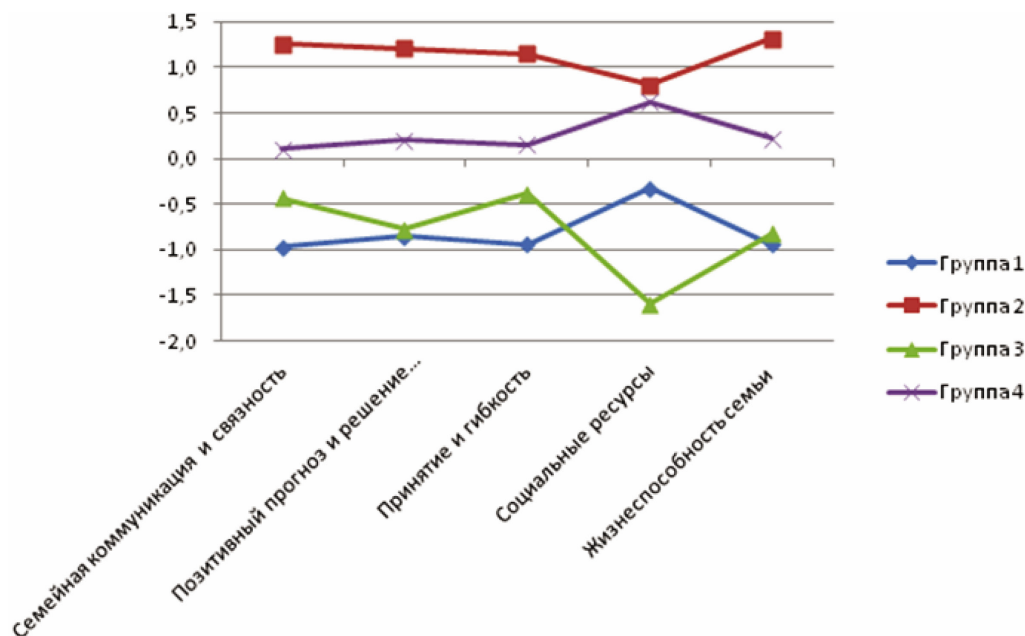


Рис. 1. Результаты группировки всех ПМ по характеристикам жизнеспособности семьи (кластерный анализ, метод k-средних при нормировании данных через z-значения)

$p=0,915$); ухода за ребенком и его воспитания ($F=0,225$; $p=0,879$); своевременной поддержки ребенка ($F=1,039$; $p=0,378$); доверительной коммуникации ($F=0,3222$; $p=0,802$).

Независимо от группы все респондентки за последние 2 года пережили различные стрессовые события от смерти и болезни близких до проблем детей с законом и школой. По частоте встречаемости данных событий получены значимые различия между группами ($\chi^2=65,508$ при $p=0,00$). В качестве наиболее «травмированных» можно назвать 1-ю и 2-ю группы, где большинство семей пережило утрату в связи со смертью родных и близких, а также горе из-за их болезни. На события, связанные с проблемами воспитания детей, указывает 1-я и 3-я группы. В 4-й группе чаще сообщали о конфликтах в семейных отношениях.

Респонденты всех групп не различались в оценках уровня интенсивности своих переживаний ($\chi^2=1,957$ при $p=0,581$) в ответ на данные события. Все ПМ оценили интенсивность переживаний достаточно высоко: от 7,22 до 7,92 баллов из 10 возможных. При этом они по-разному, в зависимости от уровня жизнеспособности и направленности семьи, описывали влияние этих переживаний на отношения ($\chi^2=22,4$ при $p=0,008$). ПМ 2 группы (75,0%) чаще указывали на усиление связанности и близости в семье. У ПМ 1 группы (19%) выявлена самая высокая доля роста уровня дистанцирования в семьях.

При оценке удовлетворенности ПМ отдельными аспектами жизни получены значимые различия по всем показателям ($p<0,01$): настроение, активность, жилищные условия, работа, образование, состояние здоровья, отношения с родными и близкими, с супругом, с детьми, состояние здоровья родных и близких, характер и поведение детей. Оценки ПМ первой и второй групп оказались полярными: во 2-й группе по большинству показателей получены самые высокие оценки, в 1-й — самые низкие, несмотря на то, что доля травматических событий у них примерно одинакова. Матери 4-й группы в большей степени удовлетворены своим здоровьем и жилищными условиями.

Ответы на вопрос «Какие чувства вы чаще всего испытываете, думая о ближайшем будущем своей семьи?» у ПМ всех групп не различались. Они отмечали: уверенность ($\chi^2=6,230$; $p=0,101$), надежду ($\chi^2=0,937$; $p=0,817$), беспокойство и тревогу ($\chi^2=6,230$; $p=0,101$). Чувства безразличия и безысходности не отметил никто. При этом ПМ 1-й группы (42,1%) чаще других отмечали переживания беспокойства и тревоги в отношении перспектив своей семьи.

Анализ мотивации приема детей в семью (альфа Кронбаха=0,829) показал, что значимые различия отсутствуют по следующим типам: решение экзистенциальных и материальных проблем, религиозная мотивация. Их можно считать общими для успешных приемных матерей (табл. 2).

ПМ 3-й группы чаще других руководствуются мотивациями, направленными на разрешение кризиса (семейного, личностного) и замещение ребенка. При данных типах мотивации процесс принятия приемного ребенка значительно удлиняется. 2-я группа чаще реализует потребности в заполнении «пустого гнезда» и в решении демографических проблем. Тем не менее ведущими типами мотивации для всех ПМ стали самореализация себя в детях и альтруизм.

Анализ показателей эмоционального интеллекта (альфа Кронбаха=0,950) вывел на лидерские позиции семьи с более высокими уровнями жизнеспособности (2-я и 4-я группы), независимо от направленности (табл. 3).

Группы ПМ значимо различаются по всем характеристикам эмоционального интеллекта, но объединяет их высокий уровень управления своими эмоциями и средний уровень контроля над эмоциональной экспрессией. У «экстернальных» ПМ выше контроль экспрессии, чем у «интернальных» ($t=2,466$ при $p=0,015$), а ПМ, оценившие свои семьи как более жизнеспособные, лучше осознают и понимают свое настроение, эмоции и их воздействие на окружающих, контролируют разрушающие импульсы, вовлечены в свою деятельность, более настойчивы в достижении целей ($p<0,01$).

Сравнительный анализ выраженности личностных черт (альфа Кронбаха=0,738) между

Таблица 2

Типы мотивации приемных матерей разных групп

Типы мотивации	Группа 1 N=42	Группа 2 N=36	Группа 3 N=18	Группа 4 N=32	F	p
Направленная на разрешение кризиса (семейного, личностного)	12,9±5,1	12,1 ± 2,7	16,7 ±13,3	12,0±3,8	2,683	0,05
Направленная на замещение ребенка	7,8±2,8	8,2 ±3,2	9,7±3,7	6,7±3,4	3,430	0,019
Альтруизм	17,2±4,3	19,4±3,2	19,9±3,7	18,3±3,7	3,304	0,023
Заполнение «пустого гнезда»	8,7±3,3	11,0±3,1	10,6±3,3	9,7±3,1	3,851	0,011
Самореализация себя в детях	16,1±4,5	21,0±3,5	18,4±4,4	17,7±4,1	9,101	0,000
Решение экзистенциальных проблем	12,1±3,5	13,3±4,1	13,3±3,9	12,2±3,6	0,948	0,420
Решение материальных проблем	7,3±3,1	8,1±2,7	8,1±3,5	7,2±2,4	0,800	0,496
Решение демографических проблем	5,5±2,2	7,6±3,3	6,6±3,8	5,4±2,7	4,636	0,004
Религиозная мотивация	3,6±1,7	3,7±1,9	3,7±2,5	3,74±1,9	0,46	0,987

Таблица 3

Уровни эмоционального интеллекта ПМ разных групп

Эмоциональный интеллект	Группа 1 N=42	Группа 2 N=36	Группа 3 N=18	Группа 4 N=32	F	p
Понимание чужих эмоций	24,8±4,8	29,1±4,0	24,8± 3,3	26,8±4,3	7,619	0,000
Управление чужими эмоциями	19,9±3,6	21,1±3,3	19,6± 2,5	22,3±2,9	4,067	0,009
Понимание своих эмоций	21,4±4,2	23,4±3,8	20,5± 2,8	23,7±3,6	4,423	0,005
Управление своими эмоциями	19,0±2,0	15,6±2,9	14,8± 2,3	16,1±2,3	1,621	0,188
Контроль экспрессии	12,2±2,0	11,4±2,5	11,4 ± 2,5	12,8±2,1	2,455	0,066
Межличностный ЭИ	44,8±7,9	50,2±5,8	44,4± 4,8	49,0±6,4	6,228	0,001
Внутриличностный ЭИ	48,6±6,7	50,4±6,4	46,7± 6,6	52,3±6,1	3,797	0,012
Понимание эмоций	46,2±7,4	52,4±6,7	45,3± 4,9	50,4±7,4	7,411	0,000
Управление эмоциями	47,1±6,4	48,1±6,3	45,8± 5,9	51,2±5,4	3,847	0,011
Общий уровень ЭИ	93,4±13,1	100,5±11,2	91,2± 10,2	101,6±11,9	5,374	0,002

группами ПМ выявил значимые различия по шкале «уступчивость» (табл. 4). При этом матери из «интернальных» групп имеют более высокие значения в уступчивости ($t=-2,890$ при $p=0,005$) и по социальному интеллекту ($t=-2,323$ при $p=0,022$). Они в большей степени готовы прийти к согласию, ориентированы на сотрудничество, чаще проявляют сочувствие и доверие, что позволяет компенсировать базовое недоверие к миру у приемных детей. По уровню социального интеллекта лидерами стали ПМ 2-й группы. Для них характерны открытость новому опыту, лучшее понимание обратной связи и креативность.

Сопоставление средних значений результатов, полученных в группах успешных ПМ и группе женщин в исследовании Г.Г. Князева и соавторов [2], показало, что по всем показателям у ПМ они выше. Исключение составила экстраверсия. Можно отметить, что успешные ПМ имеют определенный личностный строй, отличающий их от других женщин.

Сравнительный анализ черт темной триады (альфа Кронбаха=0,708) между группами ПМ выявил значимые различия по шкалам: макиавеллизм и нарциссизм. Проявления макиавеллизма и нарциссизма несколько выше у приемных матерей 2-й и 4-й групп, однако их показатели значительно ниже, чем в исследовании М.С. Егоровой и соавторов [4]. Можно

предположить более высокий уровень психологического здоровья у успешных ПМ нашей выборки.

Для ПМ независимо от группы характерен и высокий уровень альтруистического инвестирования (альфа Кронбаха=0,890). ПМ выбирают стратегии поведения, которые «способствуют благополучию окружающих, повышению качества своих межличностных связей с другими людьми и их роста, то есть приумножению своего социального капитала» [1]. Тем не менее между группами существуют значимые различия ($F=4,123$; $p=0,008$). Наиболее высокий уровень альтруистического инвестирования характерен для ПМ 2 группы, наиболее низкий — для ПМ 1 группы.

Таким образом, успешные ПМ обладают рядом характеристик, которые позволяют им, несмотря на переживания стрессовых событий, уникальных для этих семей, на протяжении многих лет воспитывать приемных детей и оказывать помощь другим замещающим семьям. При этом они неоднородны. Дифференциация групп на основе оценок жизнеспособности семьи показывает необходимость выделения особых типов ПМ. Проведенный анализ позволил выделить инвариантные и варианты характеристики успешных ПМ.

Таблица 4

Личностные черты ПМ разных групп

Личностные черты	Группа 1 N=42	Группа 2 N=36	Группа 3 N=18	Группа 4 N=32	F	p
Большая пятетка						
Экстраверсия	65,8±8,5	69,6 ± 12,2	70,2±10,0	69,9±11,4	1,368	0,256
Уступчивость	82,7±9,0	88,7 ± 8,2	85,1 ± 8,9	82,2±12,5	3,329	0,022
Сознательность	79,0±10,1	80,4 ± 13,4	79,4±11,8	76,6±12,9	0,575	0,633
Эмоциональная стабильность	68,8±8,4	70,7 ± 7,9	70,4± 6,4	71,8±7,7	0,895	0,446
Открытость опыту	73,5±11,4	80,3 ± 9,8	77,7±10,8	76,5±12,9	2,436	0,068
Темная триада						
Макиавеллизм	21,1±4,4	25,0±4,1	23,6±6,2	24,6±5,9	4,848	0,003
Нарциссизм	21,3±5,8	25,3±7,8	22,5±5,5	26,0±6,5	4,172	0,007
Психопатия	12,9±3,2	14,9±6,0	13,2±3,4	14,2±4,4	1,538	0,208



Рис. 2. Инвариантные характеристики успешных приемных матерей



Рис. 3. Вариантные характеристики приемных матерей

Инвариантные характеристики (рис. 2): оценки жизнеспособности семей не ниже среднего уровня, высокая интенсивность стрессогенных событий в семьях, доминирование мотивации альтруизма и самореализации себя в детях, а также общие типы мотивации приема (решение экзистенциальных и материальных проблем, религиозная мотивация), высокий уровень управления своими эмоциями, экстраверсия, сознательность, родительские компетенции.

К вариантным характеристикам успешных ПМ можно отнести (рис. 3): стаж приемного родительства; разные неблагоприятные события в семьях и направленность реагирования на эти события; чувства, связанные с ближайшим будущим семьи; выраженность типов мотивации (направленной на разрешение семейного и личностного кризисов; замещение ребенка; решение демографических проблем; заполнение пустого гнезда);

проявления характеристик эмоционального интеллекта (кроме управления своими эмоциями) при общем высоком его уровне во всех группах; выраженность черт личности (уступчивость, социальный интеллект, макиавеллизм и нарциссизм); выраженность альтруистического инвестирования при общем высоком уровне.

Заключение

Таким образом, понимание характеристик и типов успешных приемных матерей имеет большое значение для эффективного подбора кандидатов в замещающие родители. Полученные в данном исследовании результаты дополняют текущие знания о качествах, которые делают приемных матерей успешными и отличают их от других групп женщин. Представленный в статье психодиагностический комплекс может быть использован для выявления респективности замещающей семьи.

Литература

1. Альтруистическое инвестирование как нетворкинг-стратегия личности: разработка шкалы и проверка конструктивной валидности / Марарица Л.В., Казанцева Т.В., Почебут Л.Г., Свенцицкий А.Л. // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 3. С. 157—176. DOI:10.17759/sps.2019100310
2. Бочаров В.А., Князев Г.Г., Митрофанова Л.Г. Валидизация русскоязычной версии опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов “Большой пятерки”» [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 5. С. 100—110. URL: <http://arxiv.gaugn.ru> (дата обращения: 21.10.2021).
3. Гусарова Е.С., Одинцова М.А., Сорокова М.Г. Шкала оценки жизнеспособности семьи: адаптация на российской выборке [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2021. Т. 14. № 77. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.10.2021).
4. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.10.2021).
5. Котова Т.Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2011. 27 с.
6. Куфтяк Е.В. Жизнеспособность семьи: теория и практика [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2014. № 5(28). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 21.10.2021).

7. Люсин Д.В., Овсянникова В.В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 4. С. 154—164.
8. Махнач А.В. Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2019. 434 с.
9. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 219 с.
10. Махнач А.В., Толстых Н.Н. Жизнеспособность как характеристика социальной группы кандидатов в замещающие родители // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 127—149. DOI:10.17759/sps.2018090209
11. Мотивационная модальность как прогностическая характеристика психологической готовности к замещающему родительству / Боенкина Е.А., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А., Бредун Е.В. // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 144—158. DOI:10.17223/17267080/75/8
12. Ослон В.Н. Жизнеустойчивость детей-сирот: профессиональная замещающая семья: монография. М.: Генезис, 2006. 368 с.
13. Ослон В.Н. Методические рекомендации по применению методик и технологий психологического тестирования кандидатов в замещающие родители / под науч. ред. Г.В. Семья. М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, Центр развития социальных проектов, 2013. 180 с.

14. Ослон В.Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 2. URL: https://psyjournals.ru/files/76974/psyedu_2015_n2_Oslon.pdf (дата обращения: 24.10.2021).
15. Ослон В.Н. Психодиагностика становления идентификации в замещающей семье // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 3. С. 55—64.
16. Палиева Н.А., Савченко В.В., Соломатина Г.Н. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью // Общество. Среда. Развитие. 2011. № 1(18). С. 132—137.
17. Сапоровская М.В. Межпоколенный копинг в семье: социально-психологические механизмы и групповые эффекты // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 49. С. 3.
18. Andrea M. Jones, Tracy L. Morri. Psychological Adjustment of Children in Foster Care: Review and Implications for Best Practice // Journal of Public Child Welfare. 2012. Vol. 6. № 2. P. 129—148. DOI:10.1080/15548732.2011.617272
19. Aneesh Thadathil, Sujata Sriram. Divorce, Families and Adolescents in India: A Review of Research // Journal of Divorce & Remarriage. 2020. Vol. 61. № 1. P. 1—21. DOI:10.1080/10502556.2019.1586226
20. Brian J. Taylor, Karen McQuillan. Perspectives of Foster Parents and Social Workers on Foster Placement Disruption // Child Care in Practice. 2014. Vol. 20. № 2. P. 232—249. DOI:10.1080/13575279.2013.859567
21. Characteristics of successful foster families according to Flemish foster care workers / Van Holen, Lynn Geys, Delphine West, Laura Gypen, Johan Vanderfaellie // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 107. No. 3. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104519
22. Child development in foster family care — what really counts? / Taru Kekoni, Janissa Miettinen, Niina Häkälä, Anssi Savolainen // European Journal of Social Work. 2019. Vol. 22. № 1. P. 107—120. DOI:10.1080/13691457.2017.1357023
23. Cultivating Resilience in Families Who Foster: Understanding How Families Cope and Adapt Over Time / Cynthia A. Lietz, Francie J. Julien-Chinn, Jennifer M. Geiger, Megan Hayes Piel // Family Process. 2016. Vol. 55. № 4. DOI:10.1111/famp.12239
24. Examining Depression, Anxiety, and Foster Care Placement as Predictors of Substance Use and Sexual Activity in Adolescents / Sarah B. Stevens, Chad S. Brice, Chelsea M. Ale, Tracy L. Morris // Journal of Social Service Research. 2011. Vol. 37. № 5. P. 539—554. DOI:10.1080/01488376.2011.608338
25. Examining risk, strengths, and functioning of foster families: Implications for strengths-based practice / Francie J. Julien-Chinn, Katie L. Cotter, Megan Hayes Piel, Jennifer M. Geiger // Journal of Family Social Work. 2017. Vol. 20. № 4. P. 306—321. DOI:10.1080/10522158.2017.1348111
26. «Fostering» Effective Foster Parent Training Programs: Parent-Child Interaction Therapy Adaptations for the Child Welfare Setting / Robin C. Han, Christopher K. Owen, Corey C. Lieneman, Cheryl B. McNeil // The Open Family Studies Journal. 2020. Vol. 12. № 1. P. 10—17. DOI:10.2174 / 1874922402012010010
27. Helen Saarnik. A Systematic Review of Factors Needed for Successful Foster Placements: Perspectives from Children and Foster Parents // Child & Youth Services. 2021. Vol. 42. № 3. DOI:10.1080/0145935X.2021.1926227
28. Joanne Riebschleger, Angelique Day, Amy Damashek. Foster Care Youth Share Stories of Trauma Before, During, and After Placement: Youth Voices for Building Trauma-Informed Systems of Care // Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma. 2015. Vol. 24. № 4. P. 339—360. DOI:10.1080/10926771.2015.1009603
29. Keolebogile Betty Mosimege, Frederik Snyders. The psychological experiences of foster mothers of adolescent children // Journal of Psychology in Africa. 2018. Vol. 28. № 2. P. 152—156. DOI:10.1080/14330237.2018.1455305
30. Megan Miranda, Eman Tadros, Elizabeth Molla. The Experience of Foster Care and Long-Term Attachment // The American Journal of Family Therapy. 2020. Vol. 48. № 1. P. 87—106. DOI:10.1080/01926187.2019.1679053
31. Melanie Randle. Through the Eyes of Ex-Foster Children: Placement Success and the Characteristics of Good Foster Carers // Practice. 2013. Vol. 25. № 1. P. 3—19. DOI:10.1080/09503153.2013.775236
32. Sixbey M.T. Development of the family resilience assessment Scale to identify family resilience constructs [Электронный ресурс]: PhD thesis. Gainesville: University of Florida, 2005. 171 p. URL: http://etd.fcla.edu/UF/UFE0012882/sixbey_m.pdf (дата обращения: 21.10.2021).
33. The Association Between Parent-Child Conflict and Adolescent Conduct Problems Over Time: Results From a Longitudinal Adoption Study / Klahr A.M., McGue M., Iacono W.G., Burt S.A. // Journal of Abnormal Psychology. 2010. Vol. 120. № 1. P. 46—56. DOI:10.1037/a0021350
34. The Association Between Perception of Relationship with Caregivers and Behaviors of Youth in Foster Care: A Child and Caregiver Perspective / Morgan Cooley, Armeda Stevenson Wojciak, Heather Farineau, Ann Mullis // Journal of Social Work Practice. 2015. Vol. 29. № 2. P. 205—221. DOI:10.1080/02650533.2014.933405

References

1. Al'truisticheskoe investirovanie kak networking-strategiya lichnosti: razrabotka shkaly i proverka konstruktivnoi validnosti [Altruistic investing as a networking strategy of personality: development of a scale and verification of constructive validity]. Mararitsa L.V., Kazantseva T.V., Pochebut L.G., Svetsitskii A.L. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2019. Vol. 10, no. 3, pp. 157—176. DOI:10.17759/sps.2019100310 (In Russ.).
2. Bocharov V.A., Knyazev G.G., Mitrofanova L.G. Validizatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika L. Goldberga «Markery faktorov "Bol'shoi pyaterki"» [Validation of the Russian version of the L. Goldberg questionnaire «Markers of the "Big Five" factors»] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2010. Vol. 31, no. 5, pp. 100—110. Available at: <http://arxiv.gaugn.ru> (Accessed 21.10.2021). (In Russ.).
3. Gusarova E.S., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Shkala otsenki zhiznesposobnosti sem'i: adaptatsiya na rossiiskoi vyborke [Family viability assessment scale: adaptation on the Russian sample] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2021. Vol. 14, no. 77, p. 4. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 24.10.2021). (In Russ.).
4. Egorova M.S., Sitnikova M.A., Parshikova O.V. Adaptatsiya Korotkogo oprosnika Temnoi triady [Adaptation of the Short Questionnaire of the Dark Triad] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2015. Vol. 8, no. 43, p. 1. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 24.10.2021). (In Russ.).
5. Kotova T.E. Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye kharakteristiki gotovnosti k zameshchayushchemu roditel'stvu [Socio-psychological and personal characteristics of readiness for substitute parenting]. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. [Structure and dynamics of the intellectual abilities. PhD (Psychology) Thesis]. Yaroslavl', 2011. 27 p. (In Russ.).
6. Kuftyak E.V. Zhiznesposobnost' sem'i: teoriya i praktika [Family viability: theory and practice] [Elektronnyi resurs]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyi nauchnyi zhurnal [Medical Psychology in Russia]*, 2014, no. 5(28). Available at: <http://mprj.ru> (Accessed 21.10.2021). (In Russ.).
7. Lyusin D.V., Ovsyannikova V.V. Svyaz' emotsional'nogo intellekta i lichnostnykh chert s nastroyeniem [The relationship of emotional intelligence and personality traits with mood]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology]*, 2015. Vol. 12, no. 4, pp. 154—164. (In Russ.).
8. Makhnach A.V. Zhiznesposobnost' zameshchayushchei sem'i kak maloi sotsial'noi gruppy [Viability of the substitute family as a small social group]. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Structure and dynamics of the intellectual abilities. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2019. 434 p. (In Russ.).
9. Makhnach A.V., Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologicheskaya diagnostika kandidatov v zameshchayushchie roditeli: Prakticheskoe rukovodstvo [Psychological diagnostics of candidates for substitute parents]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2013. 219 p. (In Russ.).
10. Makhnach A.V., Tolstykh N.N. Zhiznesposobnost' kak kharakteristika sotsial'noi gruppy kandidatov v zameshchayushchie roditeli [Viability as a characteristic of a social group of candidates for substitute parents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 2, pp. 127—149. DOI:10.17759/sps.2018090209 (In Russ.).
11. Motivatsionnaya modal'nost' kak prognosticheskaya kharakteristika psikhologicheskoi gotovnosti k zameshchayushchemu roditel'stvu [Motivational modality as a prognostic characteristic of psychological readiness for substitute parenting]. Boenkina E.A., Krasnoryadtseva O.M., Shcheglova E.A., Bredun E.V. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2020, no. 75, pp. 144—158. DOI:10.17223/17267080/75/8 (In Russ.).
12. Oslon V.N. Zhizneustroistvo detei-sirot: professional'naya zameshchayushchaya sem'ya: monografiya [The life of orphans: a professional substitute family]. Moscow: Genezis, 2006. 368 p. (In Russ.).
13. Oslon V.N. Metodicheskie rekomendatsii po primeneniyu metodik i tekhnologii psikhologicheskogo testirovaniya kandidatov v zameshchayushchie roditeli [Methodological recommendations on the application of methods and technologies of psychological testing of candidates for substitute parents]. In Semya G.V. (ed.). Moscow: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, Tsentri razvitiya sotsial'nykh proektov, 2013. 180 p. (In Russ.).
14. Oslon V.N. Organizatsionnaya model' psikhosotsial'nogo soprovozhdeniya zameshchayushchei sem'i [Organizational model of psychosocial support of a substitute family] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 7, no. 2. Available at: https://psyjournals.ru/files/76974/psyedu_2015_n2_Oslon.pdf (Accessed 24.10.2021). (In Russ.).
15. Oslon V.N. Psikhodiagnostika stanovleniya identifikatsii v zameshchayushchei sem'e [Psychodiagnostics of the formation of identification in a substitute family]. *Vestnik Sankt—Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika [Bulletin of St. Petersburg University]*, 2010, no. 3, pp. 55—64. (In Russ.).
16. Palieva N.A., Savchenko V.V., Solomatina G.N. Motivatsiya prinyatiya priemnogo rebenka v zameshchayushchuyu sem'yu [Motivation for the adoption of a foster child in a substitute family].

- Obshchestvo. Sreda. Razvitiye* [Society. Wednesday. Development], 2011, no. 1(18), pp. 132—137. (In Russ.).
17. Saporovskaya M.V. Mezhpokolennyi koping v sem'e: sotsial'no-psikhologicheskie mekhanizmy i gruppovye efekty [Intergenerational coping in the family: socio-psychological mechanisms and group effects]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2016. Vol. 9, no. 49, p. 3. (In Russ.).
18. Andrea M. Jones, Tracy L. Morri. Psychological Adjustment of Children in Foster Care: Review and Implications for Best Practice. *Journal of Public Child Welfare*, 2012. Vol. 6, no. 2, pp. 129—148. DOI:10.1080/15548732.2011.617272
19. Aneesh Thadathil, Sujata Sriram. Divorce, Families and Adolescents in India: A Review of Research. *Journal of Divorce & Remarriage*, 2020. Vol. 61, no. 1, pp. 1—21. DOI:10.1080/10502556.2019.1586226
20. Brian J. Taylor, Karen McQuillan. Perspectives of Foster Parents and Social Workers on Foster Placement Disruption. *Child Care in Practice*, 2014. Vol. 20, no. 2, pp. 232—249. DOI:10.1080/13575279.2013.859567
21. Characteristics of successful foster families according to Flemish foster care workers / Van Holen, Lynn Geys, Delphine West, Laura Gypen, Johan Vanderfaeillie. *Children and Youth Services Review*, 2019. Vol. 107, no. 3. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104519
22. Child development in foster family care — what really counts? / Taru Kekoni, Janissa Miettinen, Niina Häkälä, Anssi Savolainen. *European Journal of Social Work*, 2019. Vol. 22, no. 1, pp. 107—120. DOI:10.1080/13691457.2017.1357023
23. Cultivating Resilience in Families Who Foster: Understanding How Families Cope and Adapt Over Time / Cynthia A. Lietz, Francie J. Julien-Chinn, Jennifer M. Geiger, Megan Hayes Piel. *Family Process*, 2016. Vol. 55, no. 4. DOI:10.1111/famp.12239
24. Examining Depression, Anxiety, and Foster Care Placement as Predictors of Substance Use and Sexual Activity in Adolescents / Sarah B. Stevens, Chad S. Brice, Chelsea M. Ale, Tracy L. Morris. *Journal of Social Service Research*, 2011. Vol. 37, no. 5, pp. 539—554. DOI:10.1080/01488376.2011.608338
25. Examining risk, strengths, and functioning of foster families: Implications for strengths-based practice / Francie J. Julien-Chinn, Katie L. Cotter, Megan Hayes Piel, Jennifer M. Geiger. *Journal of Family Social Work*, 2017. Vol. 20, no. 4, pp. 306—321. DOI:10.1080/10522158.2017.1348111
26. «Fostering» Effective Foster Parent Training Programs: Parent-Child Interaction Therapy Adaptations for the Child Welfare Setting / Robin C. Han, Christopher K. Owen, Corey C. Lieneman, Cheryl B. McNeil. *The Open Family Studies Journal*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 10—17. DOI:10.2174/1874922402012010010
27. Helen Saarnik. A Systematic Review of Factors Needed for Successful Foster Placements: Perspectives from Children and Foster Parents. *Child & Youth Services*, 2021. Vol. 42, no. 3. DOI:10.1080/0145935X.2021.1926227
28. Joanne Riebschleger, Angelique Day, Amy Damashek. Foster Care Youth Share Stories of Trauma Before, During, and After Placement: Youth Voices for Building Trauma-Informed Systems of Care. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2015. Vol. 24, no. 4, pp. 339—360. DOI:10.1080/10926771.2015.1009603
29. Keolebogile Betty Mosimege, Frederik Snyders. The psychological experiences of foster mothers of adolescent children. *Journal of Psychology in Africa*, 2018. Vol. 28, no. 2, pp. 152—156. DOI:10.1080/14330237.2018.1455305
30. Megan Miranda, Eman Tadros, Elizabeth Molla. The Experience of Foster Care and Long-Term Attachment. *The American Journal of Family Therapy*, 2020. Vol. 48, no. 1, pp. 87—106. DOI:10.1080/01926187.2019.1679053
31. Melanie Randle. Through the Eyes of Ex-Foster Children: Placement Success and the Characteristics of Good Foster Carers. *Practice*, 2013. Vol. 25, no. 1, pp. 3—19. DOI:10.1080/09503153.2013.775236
32. Sixbey M.T. Development of the family resilience assessment Scale to identify family resilience constructs [Elektronnyi resurs]: PhD thesis. Gainesville: University of Florida, 2005. 171 p. Available at: http://etd.fcla.edu/UF/UFE0012882/sixbey_m.pdf (Accessed 21.10.2021).
33. The Association Between Parent-Child Conflict and Adolescent Conduct Problems Over Time: Results From a Longitudinal Adoption Study / Klahr A.M., McGue M., Iacono W.G., Burt S.A. *Journal of Abnormal Psychology*, 2010. Vol. 120, no. 1, pp. 46—56. DOI:10.1037/a0021350
34. The Association Between Perception of Relationship with Caregivers and Behaviors of Youth in Foster Care: A Child and Caregiver Perspective / Morgan Cooley, Armeta Stevenson Wojciak, Heather Farineau, Ann Mullis. *Journal of Social Work Practice*, 2015. Vol. 29, no. 2, pp. 205—221. DOI:10.1080/02650533.2014.933405

Информация об авторах

Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

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

Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: semjagv@mgppu.ru

Зинченко Елена Александровна, преподаватель кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5776-2933>, e-mail: zinchenkoea@mgppu.ru

Information about the authors

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

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

Galina V. Semya, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: semjagv@mgppu.ru

Elena A. Zinchenko, Lecturer, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5776-2933>, e-mail: zinchenkoea@mgppu.ru

Получена 22.11.2021

Received 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Accepted 10.12.2021

Субъективное благополучие детей 10-и и 12-и лет в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями

Брук Ж.Ю.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ)

г. Тюмень, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Игнатжева С.В.

Даугавпилский университет, г. Даугавпилс, Латвия;

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),

г. Тюмень, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Представленное в статье исследование было направлено на выявление совместного влияния семейных, школьных отношений и отношений с друзьями на общую удовлетворенность жизнью и уровень субъективного благополучия детей. Эксперимент реализован в рамках международной коллаборации по изучению благополучия детей Children's Worlds (ISWeB) («Детский мир»). В ходе исследования разработан инструментарий, позволяющий классифицировать детей в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями. Анализ сформированных кластеров позволяет учесть многомерность и неоднородность явления. Проведены адаптация и апробация предложенной методики на выборке из 1959 учащихся школ Тюменской области 10- и 12-летнего возраста. Согласно результатам, у детей 10 и 12 лет различаются как число сформированных кластеров, так и их качественный состав, что подтверждает возрастную динамику явления. Дети 10-и лет более категоричны в оценивании своего благополучия и удовлетворенности жизнью — они или удовлетворены жизнью, или не удовлетворены. Дети 12-и лет более детально в оценивании удовлетворенности жизнью; они способны выделять различные сферы и аспекты своей жизни, осуществлять дифференцированную оценку.

Ключевые слова: субъективное благополучие детей, индикаторы благополучия, удовлетворенность семьей, школой, друзьями, факторный анализ, кластерный анализ, деревья классификации.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическая разработка системы оценки благополучия ребенка в Российской Федерации».

Для цитаты: Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В. Субъективное благополучие детей 10-и и 12-и лет в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 164—175. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>

Subjective Well-Being of 10- and 12-year-old Children in the Space of Satisfaction with Family, School and Friends

Zhanna Yu. Bruk

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Svetlana V. Ignatjeva

Daugavpils University, Daugavpils, Latvia; Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

The research presented in the article aims to identify the joint influence of family, school relationships and relationships with friends on overall life satisfaction and subjective well-being in children. The experiment was implemented within the framework of the International Survey of Children's Well-being — Children's Worlds (ISCWeB). In the course of the study we have developed a special set of tools for classifying children's satisfaction with family, school, and friends. The analysis of the formed clusters allowed us to take into account the multidimensionality and heterogeneity of the phenomenon. The adaptation and testing of the proposed technique was carried out on a sample of 1959 schoolchildren of the Tyumen region, aged 10 and 12 years. According to the results, the number of clusters formed and their qualitative composition are not uniform, which confirms the age dynamics of the phenomenon. 10-year-old children are more categorical in assessing their well-being and satisfaction with life: they are either satisfied with life or not satisfied. 12-year-old children are more detailed in assessing life satisfaction; they are able to identify various spheres and aspects of their lives and to carry out a differentiated assessment.

Keywords: subjective well-being of children; indicators of well-being; satisfaction with family, school, friends; factor analysis; cluster analysis; classification trees.

Funding. The article was written within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Scientific and methodological development of a child well-being assessment system in the Russian Federation", no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

For citation: Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V. Subjective Well-Being of 10- and 12-year-old Children in the Space of Satisfaction with Family, School and Friends. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 164—175. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613> (In Russ.).

Введение

Адаптация иностранных опросников на русскоязычных выборках является предметом многих исследований. Описание процесса, результаты адаптации и валидации русскоязычной версии шкал удовлетворенности школой и друзьями Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для

школьников Е. Хюбнера на выборке учащихся третьих классов представлены исследователями Т.Н. Канонир, И.Л. Углановой и Д.А. Федерякиным [7]. О.А. Сычев и коллеги предложили свой вариант опросника Е. Хюбнера, апробированный для детей 9—11 лет. Методика позволяет получить оценку удовлетворенности жизнью по пяти шкалам: «Семья»,

«Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью [12]. На российской выборке были также адаптированы наиболее широко применяемые в мире инструменты измерения субъективного благополучия (далее — СБ) в парадигме двухкомпонентной модели — Шкала позитивного и негативного аффекта [9] и Шкала удовлетворенности жизнью Динера [11]. Разрабатывается инструментарий для оценки СБ детей с особыми образовательными потребностями [10].

Рассматривая опыт адаптации «взрослых» методик измерения СБ для использования на выборках детей, Т.О. Арчакова с коллегами основным определяет постструктуралистский подход к адаптации методик, который «переносит акцент с “внутреннего Я” на роль социального взаимодействия». Она обращает внимание на расхождения между пониманием детского благополучия взрослыми и пониманием самими детьми [2].

В структуре когнитивно-оценочного компонента благополучия ребенка Т.В. Архирева выделяет удовлетворенность отношениями с родителями, учителем, сверстниками и удовлетворенность успехами в школьной деятельности [1].

Семья и хорошие отношения с близкими являются ключевыми факторами, связанными с СБ детей. Благоприятная атмосфера в семье и положительный семейный опыт являются более сильными предикторами удовлетворенности жизнью, чем общение со сверстниками, и способствуют гармоничному развитию личности ребенка [8; 15; 17; 18]. Семья обеспечивает ребенку безопасную среду, в которой дети могут чувствовать заботу и защищенность.

Исследования благополучия детей за последние два десятилетия продемонстрировали важность переменных, связанных со школой [6; 13]. Удовлетворенность школой, отношениями с учителями и одноклассниками, безопасные и буллинг, успешность в обучении, школьные оценки и знания, полученные в школе, показали корреляции различной выраженности с общей удовлетворенностью жизнью и детским благополучием [5; 13; 16; 19; 20]. Согласно результатам нашего исследова-

ния, из всех сфер жизни (отношения с родными, семья, друзья, времяпровождение, материальное благополучие и др.) менее всего дети удовлетворены именно школьной жизнью [3; 15].

Методы

Реализация представленного исследования включала в себя адаптацию шкал, позволяющих оценить удовлетворенность семьей, школьной жизнью и друзьями. Индикаторы удовлетворенности были заимствованы из опросника международного проекта по изучению СБ детей «Детский мир» (<https://isciweb.org/>; <https://isciweb.org/the-questionnaire/>). Уникальность проекта заключается в том, что исследователи «Детского мира», во-первых, работают с самими детьми и призывают широкую общественность услышать голоса детей. Во-вторых, задают детям вопросы не только об уходе, поддержке и безопасности, а также о том, насколько дети ощущают, что их слышат взрослые — родители, учителя; получают ли дети возможность участвовать в принятии решений, касающихся их собственной жизни [14; 22].

Индикаторы оценивались респондентами по пятибалльной шкале — от абсолютного несогласия (0) до абсолютного согласия (4) с предложенными утверждениями.

С целью снижения размерности пространства индикаторов рассматриваемого явления был выполнен эксплораторный факторный анализ методом главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

Факторный анализ позволил выявить трехфакторную структуру рассматриваемого явления. Суммарный процент дисперсии, объясняемый выделенными факторами, составил 65,63%.

Первый фактор «Удовлетворенность семьей» имеет наибольшую информативность и объясняет 24,09% суммарной дисперсии. Наибольшие факторные нагрузки имеют такие индикаторы, как: «Если у меня возникнет проблема, моя семья мне поможет», «Моя семья заботится обо мне», «Я чувствую себя дома в безопасности».

Второй фактор «Удовлетворенность школьной жизнью» объясняет 23,18% сум-

марной дисперсии. Наибольшие факторные нагрузки имеют такие индикаторы, как: «Мои учителя слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю», «Если у меня возникнет проблема в школе, мои учителя мне помогут», «Мои учителя заботятся обо мне».

Третий фактор «Удовлетворенность друзьями» объясняет 18,34% суммарной дисперсии. Наибольшие факторные нагрузки имеют такие индикаторы, как: «Мы с друзьями хорошо ладим друг с другом», «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся», «Если у меня возникнет проблема, у меня есть друг, который меня поддержит».

Проверка надежности опросника по его внутренней согласованности с помощью расчета коэффициентов α -Кронбаха дала следующие результаты: удовлетворенность семьей ($\alpha=0,878$), удовлетворенность школьной жизнью ($\alpha=0,783$), удовлетворенность друзьями ($\alpha=0,843$). Все шкалы показали оптимальную (достаточную) внутреннюю согласованность ($\alpha>0,75$).

Между интегративным показателем СБ по шкале Базовых доменов субъективного благополучия, а также всеми шкалами удовлетворенности выявлены прямые корреляции на высоком уровне статистической значимости. Шкалы удовлетворенности семьей, школьной жизнью и друзьями имеют также прямые значимые корреляции с позитивными аффектами и обратные с отрицательными, что доказывает конвергентную валидность предлагаемой методики.

Анализ взаимосвязей между шкалами опросника показывает, что все корреляции между шкалами являются положительными и значимыми, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности методики и подтверждает обоснованность объединения шкал в единый конструкт в рамках СБ личности.

Кластерный анализ в пространстве полученных факторов позволил выделить однородные (с точки зрения рассматриваемого явления) группы (кластеры) детей. Причем у детей 10 лет и 12 лет различаются как число сформированных кластеров, так и их качественный состав, что подтверждает возрастную динамику явления. Анализ сформиро-

ванных кластеров позволяет учесть многомерность и неоднородность явления. Как инструментарий на этом этапе исследования используются деревья классификации. Метод деревьев классификации является одним из наиболее популярных методов решения задач классификации и прогнозирования. Дерево классификации, построенное в пространстве индикаторов удовлетворенности семьей, школой и друзьями, позволяет оценить дескриптивную способность индикаторов и прогнозировать распределение респондентов по соответствующим кластерным группам на основании простых правил.

При анализе выделенных кластеров также были использованы:

- Шкала субъективного благополучия проекта «Детский мир»;
- Шкала общей удовлетворенности жизнью;
- Шкала психологического субъективного благополучия детей;
- Шкала базовых доменов субъективного благополучия проекта «Детский мир».

Цель представленного исследования — изучить субъективное благополучие детей 10- и 12-и лет и оценить вклад в него удовлетворенности семьей, школой и друзьями.

Задачи исследования:

- выявить значимость факторов «семья», «школа», «друзья» для субъективного благополучия детей 10-и и 12-и лет;
- выявить наиболее сильные индикаторы СБ и общей удовлетворенности жизнью для детей 10-и и 12-и лет в пространстве факторов «семья», «школа», «друзья»;
- сравнить показатели СБ детей разных возрастных групп;
- сравнить показатели СБ мальчиков и девочек;
- описать полученные кластерные группы детей и сформулировать закономерности попадания ребенка в определенную кластерную группу.

Результаты и их обсуждение

Процедура. Исследование проводилось школьным психологом в классе. Необходимое

согласие родителей было предварительно получено. Все дети и взрослые были ознакомлены с целями настоящего опроса и международного проекта.

Выборка. Всего в исследовании приняли участие 1959 учащихся из 24 школ Тюменской области. География исследования включала в себя 8 городов (Ханты-Мансийск, Мегион, Нефтеюганск, Нижневартовск, Ишим, Тобольск, Надым, Тюмень) и 5 сельских поселений Тюменской области (Тазовский и Газ-Сале — Ямало-Ненецкий автономный округ; Салым — Ханты-Мансийский автономный округ — Югра; Перевалово, Винзили — юг области). Группы были выравнены по возрасту: 977 учащихся 4-х классов (10 лет) и 982 ученика 6-х классов (12 лет). В общей выборке двух возрастных групп мальчики составляют 48,6% (952 человека), девочки — 51,4% (1007 человек).

Результаты апробации методики

Согласно критерию Стьюдента (*t*-test) статистически значимые различия между детьми 10 и 12 лет наблюдаются только в оценке удовлетворенности школой ($t=11,346$; $p<0,001$). Школьники 12 лет оценивают этот показатель ниже, чем школьники 10 лет ($M_{10}=2,94$; $M_{12}=2,43$). Удовлетворенность семьей и друзьями дети обеих возрастных групп оценивают выше, чем удовлетворенность школой, и в оценке этих показателей статистически значимых различий между детьми разного возраста не наблюдается. Между детьми разного пола внутри каждой из возрастных групп статистически значимых различий при оценке семьи, школы и друзей не наблюдается.

Между удовлетворенностью семьей, школой и друзьями наблюдаются прямые, статистически значимые корреляции средней силы. У детей 10 лет эти корреляции более тесные. Между удовлетворенностью семьей, школой, друзьями, с одной стороны, и общей удовлетворенностью жизнью, уровнем СБ, с другой стороны, наблюдаются прямые, значимые корреляции. Наиболее сильно на общую удовлетворенность жизнью влияет удовлетворенность семьей; на уровень СБ — удовлетворенность школой у детей 10 лет, удов-

летворенность семьей у детей 12 лет. Таким образом, для 12-летнего подростка наиболее значимыми индикаторами СБ и общей удовлетворенности жизнью являются благополучие в семье и удовлетворенность семейными отношениями.

У детей 10 и 12 лет общая удовлетворенность жизнью и уровень СБ наиболее сильно коррелируют с таким индикатором удовлетворенности семьей, как «Мои родители слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю». Наблюдаемые связи прямые, статистически значимые, умеренные, у детей 12 лет более тесные. Для формирующейся личности важно ощущать свою значимость и принадлежность к семье, быть взрослым членом семьи, понимать, что его мнение учитывают.

У детей 12 лет наиболее тесная связь с общей удовлетворенностью жизнью и уровнем СБ наблюдается с таким индикатором удовлетворенности школьной жизнью, как «Если у меня возникнет проблема в школе, мои учителя мне помогут». У детей 10 лет таким индикатором является «Я чувствую себя в школе в безопасности». Все связи прямые, значимые, умеренные, у детей 12 лет более сильные. У детей 10 лет с общей удовлетворенностью жизнью наиболее сильная связь наблюдается с таким индикатором удовлетворенности друзьями, как «Если у меня возникнет проблема, у меня есть друг, который меня поддержит», у детей 12 лет — «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся». Уровень СБ у детей 10 и 12 лет наиболее тесно связан с индикатором «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся».

Все индикаторы удовлетворенности школой дети 10 лет оценивают гораздо выше, чем дети 12 лет, и эти различия статистически значимы (*t*-test for Equality of Means, Sig.<0,05). Такие результаты вполне ожидаемы и могут быть объяснены с позиции возрастной психологии несколькими факторами: особенностями перехода из начальной школы в основную школу, ведущей деятельностью младшего школьника и младшего подростка, социальной ситуацией развития и новообразованиями младшего школьного и подросткового возрастов, динамикой мотивации школьников. Максимально высоко, по сравнению с другими индикатора-

ми, 12-летние подростки оценили ощущение безопасности в школе (2.67 из 4). Только 2.14 из возможных 4 получил индикатор «Мои учителя заботятся обо мне».

Кластерный анализ позволил разделить респондентов 10-и лет на 2 группы, кардинально отличающихся по уровню удовлетворенности жизнью. Респондентов первой группы условно можно назвать «В общем благополучными» — удовлетворенность «людьми, с которыми ты живешь», «своей школьной жизнью», «своими друзьями» они оценивают выше, чем в среднем по совокупности. Более всего эти дети удовлетворены своей школьной жизнью и отношениями с учителем, менее всего дети удовлетворены отношениями с друзьями. Респонденты второй группы — условно «Скорее неблагополучные» — демонстрируют уровень удовлетворенности «людьми, с которыми ты живешь», «своей школьной жизнью», «своими друзьями» гораздо ниже, чем в среднем по совокупности. При этом более всего дети не удовлетворены людьми, с которыми они проживают — семьей, родными, а также друзьями.

Из 16 индикаторов удовлетворенности семьей, школой и друзьями наибольшей дискриминантной способностью при распределении по кластерам детей 10 лет обладают:

— «Мои учителя заботятся обо мне»;

— «Мои учителя слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю»;

— «Если у меня возникнет проблема в школе, мои учителя мне помогут»;

— «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся».

Анализируя дерево классификации, построенное в пространстве индикаторов удовлетворенности семьей, школой, друзьями, у детей 10 лет можно сформулировать правила, позволяющие прогнозировать попадание респондентов в кластерные группы, на основании количественных показателей соответствующих индикаторов:

— 95,5% (467 детей), которые «согласны» или «полностью согласны» с утверждениями «Мои учителя заботятся обо мне», «Мои учителя слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю», «Мои друзья обычно хо-

рошо ко мне относятся», попадают в первый кластер;

— 93,5% (174 ребенка), которые «не согласны/согласны в некоторой степени/немного согласны» с утверждениями «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся», «Если у меня возникнет проблема в школе, мои учителя мне помогут», попадают во второй кластер.

Согласно результатам анализа средних значений индикаторов шкал позитивных и негативных аффектов, дети первой группы — «В общем благополучные» — демонстрируют очень высокий уровень счастья (средний 9,24 из 10), полны энергии (средний 8,23 из 10), чувствуют себя спокойно, уравновешенно (средний 8,29 из 10), редко грустят — уровень ниже среднего, имеют низкий уровень выраженности стресса. Стоит отметить, что и представители второй кластерной группы — «Скорее неблагополучные» — имеют достаточно позитивные результаты. Уровень счастья и энергичности, спокойствие — выше среднего уровня; выраженность стресса и грусть — чуть ниже среднего уровня; ощущают скуку — средний уровень. Таким образом, у детей этой возрастной группы возникает противоречие между эмоциональным ощущением и субъективным оцениванием своего благополучия, между позитивными и негативными аффектами по шкале субъективного благополучия [4].

Иначе распределились по кластерным группам респонденты 12-и лет. В первую кластерную группу вошли ученики, уровень удовлетворенности которых «людьми, с которыми ты живешь», «своей школьной жизнью», «своими друзьями» выше среднего. Этих детей условно можно назвать «В общем благополучными». В большей степени респонденты этой группы удовлетворены своей школьной жизнью и отношениями с учителем; менее всего дети удовлетворены отношениями с близкими и родными. Можно предположить, что ученики этой группы имеют хорошие академические показатели успеваемости, ощущают внимание и заботу учителя.

Представителей второй кластерной группы можно назвать «Счастливы с друзьями». Они демонстрируют уровень выраженности

двух факторов (удовлетворенность «людьми, с которыми ты живешь», «своими друзьями») из трех гораздо выше среднего. Однако эти дети совершенно не довольны своей школьной жизнью (уровень удовлетворенности гораздо ниже среднего) и отношениями с учителем. Дети счастливы с друзьями и в семье, но не находят взаимопонимания с учителями. Положительный момент в том, что неудовлетворенность школьной жизнью не омрачает отношения этих подростков с родителями.

Респонденты третьей кластерной группы демонстрируют средний уровень удовлетворенности семьей и отношениями с близкими; менее всего удовлетворены количеством друзей и отношениями со сверстниками. Уровень удовлетворенности школьной жизнью ниже среднего. Представителей этой кластерной группы можно условно назвать «Неблагополучные в школе». Скорее всего, именно нереализованность в ведущей деятельности подросткового возраста — общении со сверстниками — дает ребенку ощущение неудовлетворенности жизнью.

Представители четвертой кластерной группы высоко удовлетворены количеством друзей и общением с ними. Уровень удовлетворенности семьей ниже среднего. Недовольны эти подростки и своей школьной жизнью, и отношениями с учителями. Представителей этой кластерной группы можно условно назвать «Неблагополучные». Можно предположить, что эту группу детей образуют и воспитывают в основном среда, улица и друзья — там они чувствуют себя благополучно. Недостаточное влияние на формирование личности оказывают семья и учителя, контакт с ними практически отсутствует.

Таким образом, представители трех из четырех выделенных кластерных групп имеют уровень удовлетворенности друзьями выше среднего, что объясняется возрастными особенностями подростков и ведущей деятельностью. И так же представители трех из четырех выделенных кластерных групп имеют уровень удовлетворенности школьной жизнью гораздо ниже среднего, т.е. совершенно не удовлетворены отношениями с учителями: не ощущают со стороны учителя поддержки,

готовности помочь, прийти на помощь; считают, что учителя их не слышат. Частично такие результаты можно объяснить переходом школьников из начальной школы в основную.

Респонденты двух групп имеют уровень удовлетворенности семьей выше среднего, представители одной группы демонстрируют средний уровень удовлетворенности отношениями с родными, подростки одной группы совершенно не удовлетворены отношениями в семье — полагают, что родители их не слышат, не проявляют заботу, не считаются с их мнением. Вероятно, эти дети более подвержены стрессу, так как у детей 12 лет общая удовлетворенность жизнью и уровень СБ наиболее сильно коррелируют с таким индикатором удовлетворенности семьей, как «Мои родители слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю». Эти связи статистически значимые и более тесные именно у детей 12-и лет.

Из 16 индикаторов удовлетворенности семьей, школой и друзьями наибольшей дискриминантной способностью при распределении по кластерам детей 12 лет обладают:

— «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся»;

— «Мои учителя слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю»;

— «Мои учителя заботятся обо мне».

Правила, позволяющие прогнозировать попадание респондентов в выделенные кластерные группы:

— 86,5% (167 детей), которые «полностью согласны» с утверждением «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся» и при этом «согласны» или «полностью согласны» с утверждением «Мои учителя заботятся обо мне», попадают в первый из выделенных кластеров;

— к первому кластеру относятся также 71% (96 детей), которые «согласны в некоторой степени/согласны» с утверждением «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся» и при этом «согласны» или «полностью согласны» с утверждением «Мои учителя слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю»;

— 69,9% (186 детей), которые «не согласны/согласны в некоторой степени/немного согласны» с утверждением «Мои друзья обычно

хорошо ко мне относятся», попадают в третий из выделенных кластеров;

— 56,1% (129 детей), которые «абсолютно согласны» с утверждением «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся» и при этом «не согласны/согласны в некоторой степени/немного согласны» с утверждением «Мои учителя заботятся обо мне», попадают в первый из выделенных кластеров;

— ко второму кластеру относятся 49,1% (78 детей), которые «согласны/согласны в некоторой степени» с утверждением «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся» и при этом «не согласны/согласны в некоторой степени/немного согласны» с утверждением «Мои учителя слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю».

Из перечня всех людей, которые могут проживать с ребенком в одном доме (мама, папа, бабушка, дедушка, отчим, мачеха, сестра, брат, другие взрослые, другие дети...), значимым для СБ ребенка, согласно нашему исследованию, оказалось только наличие отца, и только для детей 12-летнего возраста. 40% респондентов четвертой и 27,67% респондентов третьей кластерных групп отметили отсутствие в семье отца. При том что именно для 12-летнего подростка наиболее значимыми предикторами СБ и общей удовлетворенности жизнью являются благополучие в семье и удовлетворенность семейными отношениями.

Анализ средних значений индикаторов шкал позитивных и негативных аффектов показывает, что дети 12-и лет (все 4 кластерные группы) чувствуют себя достаточно счастливо, спокойно, ощущают прилив энергии — уровень выраженности — выше среднего и высокий. Уровень стресса (а также ощущение скуки, грусти) у респондентов первых двух групп — «В общем благополучных» и «Счастливы с друзьями» — ниже среднего, у представителей третьей группы — «Неблагополучные в школе» — средний, только у подростков четвертой группы — «Неблагополучные» — чуть выше среднего. Как и у детей 10-и лет наблюдается противоречие между эмоциональным ощущением и субъективным оцениванием своего благополучия, между по-

казателями позитивные и негативные аффекты шкалы субъективного благополучия.

Заключение

На основании результатов исследования, осуществления факторного и кластерного анализа можно констатировать, что важными факторами, определяющими субъективное благополучие и общую удовлетворенность жизнью детей 10-и и 12-и лет, являются удовлетворенность: «людьми, с которыми ты живешь», «школьной жизнью», «своими друзьями».

Статистически значимые различия между детьми 10 и 12 лет наблюдаются только в оценке удовлетворенности школой: школьники 12 лет оценивают все индикаторы этого показателя гораздо ниже, чем школьники 10 лет.

При оценке индикаторов удовлетворенности друзьями статистически значимых различий между детьми 10 и 12 лет не наблюдается.

Удовлетворенность семьей и друзьями дети обеих возрастных групп оценивают выше, чем удовлетворенность школой; и в оценке этих показателей статистически значимых различий между детьми разного возраста не выявлено. Между детьми разного пола внутри каждой из возрастных групп статистически значимых различий при оценке ими семьи, школы и друзей не наблюдается.

Между удовлетворенностью семьей, школой и друзьями наблюдаются прямые, статистически значимые корреляции средней силы. У детей 10 лет эти корреляции более тесные.

Между удовлетворенностью семьей, школой, друзьями, с одной стороны, и общей удовлетворенностью жизнью, уровнем СБ, с другой стороны, наблюдаются прямые, значимые корреляции. Наиболее сильно на общую удовлетворенность жизнью влияет удовлетворенность семьей, на уровень субъективного благополучия — удовлетворенность школой у детей 10 лет и удовлетворенность семьей у детей 12 лет.

У детей 10 и 12 лет общая удовлетворенность жизнью и уровень СБ наиболее сильно коррелируют с таким индикатором удовлетворенности семьей, как «Мои родители слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю». Наблюдаемые связи прямые, статистически значимые, у детей 12 лет более тесные.

Наиболее низко дети оценивают индикатор «Мы с родителями вместе принимаем решения относительно моей жизни», значимых различий между детьми 10 и 12 лет при оценке этого индикатора не наблюдается.

Таким образом, для 12-летнего подростка наиболее значимыми предикторами СБ и общей удовлетворенности жизнью являются благополучие в семье и удовлетворенность семейными отношениями. При этом все индикаторы удовлетворенности семьей дети 12 лет оценивают значимо ниже, чем дети 10 лет.

Кластерный анализ в пространстве полученных факторов позволил выделить однородные группы детей. У детей 10 лет и 12 лет различаются как число сформированных кластеров, так и их качественный состав, что подтверждает возрастную динамику явления: различные аспекты жизни могут быть более или менее важными для детей разных возрастных групп.

Из 16 индикаторов удовлетворенности семьей, школой и друзьями наибольшей дискриминантной способностью при распределении детей по кластерам обладают: «Мои учителя заботятся обо мне»; «Мои учителя слышат меня и с вниманием относятся к тому, что я говорю»; «Если у меня возникнет проблема в школе, мои учителя мне помогут»; «Мои друзья обычно хорошо ко мне относятся».

Анализируя построенное дерево классификации, можно сформулировать правила,

позволяющие прогнозировать попадание респондентов в кластерные группы, выделенные в пространстве факторов удовлетворенности семьей, школой и друзьями, на основании количественных показателей соответствующих индикаторов.

Дети 10-и лет более категоричны в оценивании своего благополучия и удовлетворенности жизнью — они или удовлетворены жизнью («В общем благополучные»), или не удовлетворены («Скорее неблагополучные»). Дети 12-и лет более детальны в оценивании удовлетворенности жизнью, они способны вычленять различные сферы и аспекты своей жизни, осуществлять дифференцированную оценку. К аналогичным выводам пришли исследователи Великобритании, указывая на различия в общем благополучии детей среднего школьного возраста по сравнению с детьми младшего школьного возраста [21]. При этом как у детей 10-и, так и у детей 12-и лет наблюдается противоречие между эмоциональным ощущением и когнитивным оцениванием своего благополучия [4], между показателями шкал позитивные и негативные аффекты СБ.

Перспективы исследования. Авторы продолжают исследование благополучия детей, изучая влияние других факторов и увеличивая количество вовлеченных. Одним из направлений дальнейшей работы является исследование СБ детей в условиях инклюзивной трансформации школы.

Литература

1. Архиреева Т.В. Субъективное благополучие младших школьников // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 4(102). С. 13—16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29876050> (дата обращения: 20.10.2021).
2. Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68—76. DOI:10.17759/pse.2017220606
3. Брук Ж.Ю. Вызовы современной школе: хотят ли дети учиться? [Электронный ресурс] // Мир, открытый детству. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (г. Екатеринбург, 17 июня 2021 г.). Отв. ред. Е.В. Коротаева. С. 14—19. URL: [https://www.](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46517080)

- [elibrary.ru/item.asp?id=46517080](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46517080) (дата обращения: 20.10.2021).
4. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В. Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 85—100. DOI:10.17759/pse.2021260507
5. Зинченко Т.О., Грушина И.А. Представления о счастье у младших школьников // Известия Воронежского государственного университета. 2015. № 1. С. 263—266.
6. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 16—26. DOI:10.17759/pse.2019240502
7. Канонир Т.Н., Угланова И.Л., Федерякин Д.А. Адаптация и валидизация шкал удовлетворенности школой и друзьями Многокомпонентного опросника

- удовлетворенности жизнью для школьников // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7.3. С. 64—74. DOI:10.17759/jmfp.2018070306
8. Лето И.В., Варшал А.В., Петренко Е.Н., Слободская Е.Р. Субъективное благополучие детей младшего школьного возраста: значение семейных факторов [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 6. С. 18—30. DOI:10.31857/S020595920007311-8
9. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Том 9.4. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283206420/Osin_9-04pp91-110.pdf (дата обращения: 20.10.2021).
10. Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604
11. Рассказова Е.И., Лебедева А.А. Скрининговая шкала позитивных и негативных переживаний Э. Динера: апробация русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Том 17. № 2. С. 250—263. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-250-263
12. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
13. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 3. С. 164—175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313
14. Ben-Arieh A., Rees G., Dinisman T. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB) project [Электронный ресурс] // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80. P. 1—180. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-services-review/vol/80?scd=1> (дата обращения: 30.10.2021).
15. Bruk Zh., Ignatjeva S., Sianko N., Volosnikova L. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective Well-Being among Children Aged 10 and 12 in Russia // Population Review. 2021. Vol. 60(1). P. 75—96. DOI:10.1353/prv.2021.0004
16. Casas F., González M. School: One world or two worlds? Children's perspectives // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80(9). P. 157—170. DOI:10.1016/j.chilyouth.2017.06.054
17. Dinisman T., Andresen S., Montserrat C., Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis // Children and Youth Services Review. 2017. № 80(9). P. 105—115. DOI:10.1016/j.chilyouth.2017.06.064
18. Goswami H. Social relationships and children's subjective well-being // Social Indicators Research. 2012. № 107(3). P. 575—588. DOI:10.1007/s11205-011-9864-z
19. Huebner E.S., Hills K.J., Jiang X., Long R.F., Kelly R., Lyons M.D. (ed.). Schooling and children's subjective well-being // Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective. 2014. P. 797—819. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8_26
20. Kutsar D., Kesearu K. Do children like school — Crowding in or out? International comparison of children's perspectives // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80(9). P. 140—148. DOI:10.1016/j.chilyouth.2017.06.052
21. Rees G., Bradshaw J., Goswami H., Keung A. Understanding Children's Well-being: A National Survey of Young People's Well-being [Электронный ресурс]. London: The Children's Society. 2010. URL: <https://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Understanding.pdf> (дата обращения: 30.10.2021).
22. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds.). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19 [Электронный ресурс]. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). 2020. URL: <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf> (дата обращения: 20.10.2021).

References

1. Arhireeva T.V. Sub'ektivnoe blagopoluchie mladshih shkol'nikov [Subjective well-being of primary school children]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo [Bulletin of the Novgorod State University. Yaroslav the Wise]*, 2017, no. 4(102), pp. 13—16. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29876050> (Accessed 20.10.2021). (In Russ.).
2. Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Perelygina E.B. Sub'ektivnoe blagopoluchie u detei:

- instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika [Subjective well-being of children: measurement tools and age dynamics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 68—76. DOI:10.17759/pse.2017220606 (In Russ.).
3. Bruk Zh.Yu. Vyzovy sovremennoi shkole: khotyat li deti učit'sya? [Challenges of the modern school: do children want to learn?]. *Mir, otkrytyi detstvu. Materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)* [A world open to

- childhood. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation)]. Ekaterinburg, 2021. Otv. redaktor E.V. Korotaeva. P. 14—19. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46517080> (Accessed 18.11.2013). (In Russ.).
4. Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V., Volosnikova L.M., Semenovskikh T.V. Kognitivnyi komponent v strukture sub"ektivnogo blagopoluchiya detei [Cognitive Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 85—100. DOI:10.17759/pse.2021260507 (In Russ.).
5. Zinchenko T.O., Grushina I.A. Predstavleniya o schast'e u mladshih shkol'nikov [The primary schoolchildren's Idea of happiness]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta = Izvestiya Voronezh State University*, 2015, no. 1, pp. 263—266. (In Russ.).
6. Karabanova O.A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psihologicheskogo blagopoluchiya mladshih shkol'nikov [The role of the family and school in ensuring the psychological well-being of primary schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16—26. DOI:10.17759/pse.2019240502 (In Russ.).
7. Kanonir T.N., Uglanova I.L. and Federyakin D.A. Adaptatsiya i validatsiya shkal udovletvorennosti shkoloi i druz'yami Mnogokomponentnogo oprosnika udovletvorennosti zhizn'yu dlya shkol'nikov [Adaptation and validation of satisfaction scales with school and friends of the Multicomponent Life Satisfaction Questionnaire for schoolchildren]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Contemporary foreign psychology*, 2018, no. 7.3, pp. 64—74. DOI:10.17759/jmfp.2018070306 (In Russ.).
8. Leto I.V., Varshal A.V., Petrenko E.N., Slobodskaya E.R., Slobodskaya E.R. Sub"ektivnoe blagopoluchie detei mladshegoshkol'nogo vozrasta: znachenie semeinykh faktorov [Subjective well-being of primary school children: the importance of family factors]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2019, no. 40(6), pp. 18—30. DOI:10.31857/S020595920007311-8 (In Russ.).
9. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9.4. Available at: https://psj-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283206420/Osin_9-04pp91-110.pdf (Accessed 20.10.2021). (In Russ.).
10. Oslon V.N., Semya G.V., Prokopeva L.M., Kolesnikova U.V. Operatsional'naya model' iinstrumentarii dlya izucheniya sub"ektivnogo blagopoluchiya detei-sirotdetei, ostavshikhsya bez popecheniya roditeli [Operational Model and Tools for Studying Subjective Well-Being of Orphans and Children Without Parental Care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25(6), pp. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604 (In Russ.).
11. Rasskazova E.I., Lebedeva A.A. Skringovaya shkala pozitivnykh i negativnykh perezhivani E. Dinera: aprobatsiya russkoyazychnoi versii [Screening Scale of Positive and Negative Experiences by E. Diener: Testing the Russian-Language Version]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 250—263. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-250-263 (In Russ.).
12. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional scale of life satisfaction of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
13. Fomina T.G., Morosanova V.I. Osobennosti vzaimosvyazi osoznannoj samoregulyacii, sub"ektivnogo blagopoluchiya i akademicheskoy uspevaemosti u mladshih shkol'nikov [Features of the relationship between conscious self-regulation, subjective well-being and academic performance by primary school children]. *Ekspiremental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2019. Vol. 12, no. 3, pp. 164—175. DOI:10.17759/exprsy.2019120313 (In Russ.).
14. Ben-Arieh A., Rees G., Dinisman T. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB) project [Elektronny resurs]. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80, pp. 1—180. Available at: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-services-review/vol/80?sdsc=1> (Accessed 20.10.2021).
15. Bruk Zh., Ignatjeva S., Sianko N., Volosnikova L. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective Well-Being among Children Aged 10 and 12 in Russia. *Population Review*, 2021. Vol. 60(1), pp. 75—96. DOI:10.1353/prv.2021.0004
16. Casas F., González M. School: One world or two worlds? Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80(9), pp. 157—170. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.054
17. Dinisman T., Andresen S., Montserrat C., Stozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*, 2017, no. 80(9), pp. 105—115. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.064
18. Goswami H. Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 2012, no. 107(3), pp. 575—588. DOI:10.1007/s11205-011-9864-z Available at: <https://link.springer.com/>

content/pdf/10.1007/s11205-011-9864-z.pdf (Accessed 20.10.2021).

19. Huebner E.S., Hills K.J., Jiang X., Long R.F., Kelly R., Lyons M.D. (ed.). Schooling and children's subjective well-being. Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective, 2014, pp. 797—819. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8_26

20. Kutsar D., Kesearu K. Do children like school — Crowding in or out? International comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80(9), pp. 140—148. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.052

21. Rees G., Bradshaw J., Goswami H., Keung A. Understanding Children's Well-being: A National Survey of Young People's Well-being. London: The Children's Society, 2010. URL: <https://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/Understanding.pdf> (Accessed 30.10.2021).

22. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds.). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19 [Elektronnyi resurs]. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB), 2020. Available at: <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf> (Accessed 20.10.2021).

Информация об авторах

Брук Жанна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, исследователь международного проекта по изучению субъективного благополучия детей «Детский Мир» — Children's Worlds: The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), Wave 3, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Игнатжева Светлана Валентиновна, кандидат физико-математических наук, доктор физики, заведующий кафедрой информатики Даугавпилсского университета, г. Даугавпилс, Латвия; профессор кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Information about the authors

Zhanna Yu. Bruk, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, Researcher of the Children's Worlds - The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), Wave 3, since 2016. (<http://www.isciweb.org/>), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Svetlana V. Ignatjeva, PhD in Physics, Head of Computer Science Department, Daugavpils University, Daugavpils, Latvia; Professor, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Получена 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Received 22.11.2021

Accepted 10.12.2021

Готовность воспитанников организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни: подходы к оценке и организации

Бобылева И.А.

ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей»,
Благотворительный фонд «Расправь крылья!», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9736-6847>, e-mail: bobylevaia@yandex.ru

Представлен обзор проблемы готовности сирот к самостоятельной жизни. Показано, что внешние детерминанты готовности к самостоятельной жизни связаны со спецификой взросления сирот и находятся в исследовательском поле социальной адаптации выпускников детских домов. Охарактеризованы внутренние детерминанты готовности к самостоятельной жизни как устойчивые социально-психологические особенности, являющиеся существенными предпосылками успешной жизнедеятельности в самостоятельной жизни. Раскрыты наборы выделяемых характеристик в зависимости от ключевого системообразующего понятия: самостоятельность, жизнестойкость, жизненные навыки, компетенции, жизненное самоопределение. Рассмотрено влияние выбранного подхода на содержание подготовки к самостоятельной жизни и ее оценку. Многомерность факторов готовности к самостоятельной жизни требует многоаспектности (комплексности) организации подготовки. Приведены пути модернизации процесса подготовки к самостоятельной жизни воспитанников организаций для детей-сирот.

Ключевые слова: готовность к самостоятельной жизни, воспитанники организаций для детей-сирот, взросление, самостоятельность, жизнестойкость, жизненные навыки, компетентность.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическая разработка системы оценки готовности выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников замещающих семей к самостоятельному проживанию и успешности социальной адаптации после выпуска из организаций и завершения пребывания в замещающих семьях».

Благодарности. Автор благодарит за стимулы профессионального поиска, готовность к обсуждению и анализу Г.В. Семья и О.А. Русаковскую

Для цитаты: Бобылева И.А. Готовность воспитанников организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни: подходы к оценке и организации // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 176—188. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260614>

Readiness for Independent Life in Children from Orphan Organizations: Approaches to Assessment and Promotion

Irina A. Bobyleva

Center for the Protection of Children's Rights and Interests;
"Spread Your Wings!" Charity Fund, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9736-6847>, e-mail: bobylevaia@yandex.ru

Low readiness for independent living is what underlies the problems of social adaptation in children and adolescents from orphan organizations. This review explores how scientists and practitioners interpret this very concept of readiness for independent living. It is shown that the external determinants of readiness for independence in orphans are associated with the specifics of their growing up and fall within the research field of social adaptation of orphanage graduates. The paper describes the internal determinants of readiness for independent living as stable sociopsychological features that are essential prerequisites for success in independent living. The sets of allocated characteristics are revealed depending on the key system-forming concept: independence, resilience, life skills, competencies, self-determination. The paper analyzes the influence of the chosen approach on the content of training activities aimed at promoting readiness for independent living and on its assessment. The multidimensional character of the factors related to readiness for independent living requires complex preparation and training. The paper concludes with some suggestions concerning the modernization of such training for adolescents from orphan organizations.

Keywords: readiness for independent living, children and adolescents from orphan organizations, growing up, independence, resilience, life skills, competence.

Funding. The reported study was funded by the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Scientific and methodological development of a system of tools for assessing the readiness of graduates of organizations for orphans and children without parental care, graduates of foster care to live independently and the success of social adaptation after graduation from organizations and completion of stay in foster families", no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

Acknowledgements. The author thanks G.V. Semya and O.A. Rusakovskaya.

For citation: Bobyleva I.A. Readiness for Independent Life in Children from Orphan Organizations: Approaches to Assessment and Promotion. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 176—188. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260614> (In Russ.).

Введение

Результаты психологических и педагогических исследований, данные статистической отчетности, мнение молодых людей с опытом сиротства позволяют констатировать тот факт, что вхождение воспитанников организаций для

детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в самостоятельную жизнь сопряжено с большими сложностями и не всегда успешно. Проблемы постинтернатной адаптации связываются с низкой готовностью выпускников к самостоятельной жизни [1; 13; 22; 31; 34].

В последнем десятилетии задача подготовки воспитанников к самостоятельной жизни определена для социальных учреждений как одна из ключевых. Ее решение в направлении поиска баланса между защитой прав и развитием у воспитанников опыта самостоятельности и ответственности, принудительной и лично значимой деятельностью. О сложности решения задачи подготовки сирот к самостоятельному проживанию после завершения пребывания в организации для детей-сирот свидетельствует выявленная у специалистов по результатам мониторинга Минпросвещения России потребность в повышении профессиональных компетенций именно в этой области.

Автором поставлен исследовательский вопрос: какие подходы лежат в основе организации и оценки подготовки воспитанников учреждений для детей-сирот? Чтобы ответить на него, была проведена систематизация исследований подготовки сирот к самостоятельной жизни, что позволило показать многоаспектность решения данной задачи и выделить основные направления ее модернизации.

Внешние детерминанты готовности сирот к самостоятельной жизни

Понятие «подготовка к самостоятельной жизни» как определенный жизненный этап близко к понятию «взросление», которое понимается как «комплексный процесс трансформации ребенка и обретения им опыта и статусов, позволяющих занять самостоятельную позицию в обществе» [24]. Современная модель взросления характеризуется как «поздняя, растянутая и сложная» [24; 42].

Однако в отношении сирот общая тенденция замедления и удлинения периода перехода во взрослую жизнь вступает в противоречие с необходимостью ускоренного взросления, связанного с более ранним наступлением стартовых событий взросления, меняющих социальный статус человека и устройство его жизни: завершение получения образования, первое трудоустройство, партнерство, рождение ребенка. Для воспитанника ключевым стартовым событием становится выпуск из

сиротского учреждения (по данным статистической отчетности, у 48% воспитанников 2019 г. это событие произошло до наступления совершеннолетия).

Приобретение нового социального статуса «выпускник» означает не просто изменение условий, а начало нового этапа в жизни, резкий переход от модели социально и экономически несамостоятельной жизни (под попечительством) к новой модели самостоятельного поведения и образа жизни. При этом время обучения и начала карьеры, которое используется как пауза во взрослении, в отношении сирот ограничено в виду менее длительного периода обучения из-за получения ими профессий, не требующих длительной подготовки [43]. Так, по данным государственной статистики, в 2020 г. только 1% выпускников поступили на обучение в образовательные организации высшего профессионального образования. Замедление периода перехода во взрослую жизнь сирот чаще всего происходит за счет откладывания постоянного трудоустройства.

Установлена взаимосвязь: чем больше поддержка государства, тем раньше и интенсивнее происходит взросление [24]. В отношении сирот действуют дополнительные государственные гарантии по социальной поддержке — внешние детерминанты готовности к самостоятельной жизни [39].

Взросление протекает на макроуровне (смена поколений), мезоуровне (сепарация от родителей) и микроуровне (встраивание в социальную структуру). У сирот прослеживается специфика каждого уровня взросления: наличие нескольких сиротских поколений, ранняя сепарация от родителей в силу объективных причин, связанных с изъятием из семьи или отказом родителей от воспитания, встраивание в социальную структуру в ситуации неготовности и отсутствия поддержки. Включение молодых людей с опытом сиротства в социум имеет ряд аспектов: социально-экономический (возможность устройства на достойно оплачиваемую работу, получение жилья), правовой (возможность реализации своих прав и интересов), социокультурный (получение качественного

образования, освоение социальных ролей, проведение досуга). Все эти аспекты входят в содержание подготовки к самостоятельной жизни. В данных областях проявляются маркеры взросления, которые в исследованиях связаны с объективными показателями адаптированности в социуме: законопослушность, включая отсутствие долгов по коммунальным платежам, просроченных кредитов; приемлемый уровень жизни, не ниже размера прожиточного минимума в регионе; наличие места жительства на основе временной или постоянной регистрации; ответственное родительство; наличие занятости (трудовой деятельности), приносящей доход (жизнеобеспечение); самообслуживание в соответствии со статусом здоровья [1; 9; 25].

Контекст особой социальной среды, в которой происходит взросление, подготовка к самостоятельной жизни воспитанников сиротских учреждений, определяется «недостаточностью» условий, необходимых для нормального роста и развития ребенка, обозначаемых понятием «психическая депривация» [21]. В ключевых концепциях российской психологии выделены особенности влияния условий институционального воспитания. В частности, в концепции коммуникативной деятельности М.И. Лисиной показана разная реализация взрослым посреднической функции между ребенком и окружающим миром в семье и в учреждении. Концепция становления самосознания в онтогенезе В.С. Мухиной связывает депривационный характер внешней среды с деформацией каждого структурного компонента самосознания. Стратометрическая концепция группового развития М.Ю. Кондратьева раскрывает жесткое закрепление статуса во внутригрупповой иерархии, определяющее значение фактора власти (а не авторитет или аттракция) в стратификации как ключевые характеристики межличностных отношений в группе воспитанников организации для детей-сирот.

Для изменений внешних условий процесс подготовки к самостоятельной жизни в обществе предлагается рассматривать как содержание деинституционализации детей-сирот, включая все ее составляющие: предотвращение помещения в учреждение; развитие

семейного устройства; реструктуризация и реформирование сети организаций для детей-сирот; качественное улучшение условий проживания, воспитания и образования тех детей, которые не могут быть переданы по разным причинам на воспитание в семье; сопровождение выпускников в целях предупреждения вторичного сиротства [14; 35]. Базовым условием подготовки к самостоятельной жизни выступает компенсирование состояния психической депривации у детей-сирот через психолого-педагогическое сопровождение [8; 15; 34; 37].

Поиск внутренних детерминант готовности сирот к самостоятельной жизни

В большинстве исследований готовность к самостоятельной жизни понимается как многомерный комплексный параметр, представляющий собой устойчивые социально-психологические особенности, которые, выступая личностными ресурсами, являются существенными предпосылками успешной жизнедеятельности в самостоятельной жизни [2; 3; 5; 7; 11; 12; 16; 17; 27; 28; 30; 31; 33; 34; 40; 41]. Набор этих характеристик связан с тем, какое понятие выбрано в качестве ключевого: самостоятельность, жизнестойкость, жизненное самоопределение, жизненные навыки, компетентность, психологическая готовность и др. Рассмотрим основные предложенные исследователями подходы.

Самостоятельность, по определению В.В. Плешивцева, «выражается в способности и умении без постоянного руководства и практической помощи извне ставить перед собой цели и добиваться их достижения (в т.ч. в нестандартных ситуациях) собственными силами, социально и морально приемлемыми способами» [28].

Самостоятельность обеспечивает успешность и в настоящем, и в будущем во всех жизненных областях (образование, организация быта, социальная жизнь, профессиональная самореализация, семейная жизнь и др.), так как в каждой из них требуются самостоятельные действия. А критерии достижения результата связаны с овладением

структурой деятельности: формированием навыков постановки целей, выбора средств для ее достижения, планирования, оценки результатов. В исследовании В.В. Плешивцева уровень самостоятельности определяется на основе частоты проявления выделенных критериев: умение сформулировать свою цель; независимость деятельности, поведения; социальная и моральная приемлемость цели деятельности и способов ее достижения [28]. В исследовании А.А. Дружининой в качестве составляющих самостоятельности выделены: сформированность способности к самостоятельному принятию решений; овладение структурой деятельности для реализации принятого решения; развитость чувства ответственности за свои действия [17]. Таким образом, деятельность определяется как место формирования, проявления и развития самостоятельности. Выделены области наиболее заметных проявлений самостоятельности: результаты продуктивных действий (что было сделано, совершено); изменения, которые произошли в повседневных практических действиях; изменения в «Я-концепции» [10].

В рамках исследований готовности к самостоятельной жизни сирот нередко предметом внимания ученых становится жизнестойкость, или устойчивость (resilience). В частности, А.А. Байер рассматривает жизнестойкость как «стержневой компонент личностных качеств и интегральный показатель готовности выпускника детского дома к жизни в социуме, отражающий его готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей, к самостоятельным действиям» [7].

В рамках концепции жизнестойкости рассматриваются жизненные навыки, способствующие вхождению подростков в мир «взрослости» и неопределенности. Выделяются разные наборы жизненных навыков. Комплекс, определенный ВОЗ, состоит из десяти ключевых навыков: решение проблем, критическое мышление, навыки эффективного общения, навыки принятия решений, творческое мышление, навыки межличностных взаимодействий, навыки самосознания, навыки сопереживания (эмпатии), навыки со-

владения со стрессом и контроля эмоций [32]. Человек, обладающий перечисленными жизненными навыками, способен изучить альтернативные варианты, взвесить все плюсы и минусы и принять рациональное решение в проблемной ситуации.

Наборы жизненных навыков находят отражение в специальном диагностическом инструментарии для оценки готовности к самостоятельной жизни. Т.В. Шинина и О.В. Митина выделяют семь диагностических шкал: «готовность к самостоятельному проживанию в своей квартире, поведение в экстремальных ситуациях, финансовая грамотность, готовность вести здоровый образ жизни, социальные коммуникации, готовность к самообразованию, профессиональная ориентация» [41].

В опроснике социальных навыков, сконструированном на основе модели социального поведения А.П. Гольдштейна, представлена группировка навыков по 5 параметрам: «начальные навыки — некоторые минимальные умения, которые позволяют человеку вступать в контакт другими людьми, участвовать в разговоре; самовыражение в разговоре, умение выразить свои чувства и переживания или передать информацию другому человеку; реакция на мнение другого человека в разговоре или на то, что он переживает; навыки планирования предстоящих действий; альтернативы агрессивному поведению, избегание конфликта и разрушения отношений, навыки продуктивного поведения в конфликте» [34]. В методике экспертной оценки сформированности основных социальных навыков представлен более широкий перечень навыков, сгруппированных по 6 параметрам: участие в обучении или работе, создание и содержание собственного жизненного пространства; взаимодействие с руководством, общественными учреждениями и инстанциями; осмысленное проведение свободного времени; забота о здоровье и внешности; создание и поддержание дружбы и социальных контактов [12]. В методике, разработанной Н.А. Чикаловым, выделен блок навыков поиска и обработки информации, в том числе в сети Интернет, являющейся полезной для решения практических проблем и задач [40]. Гибкие навыки

становятся в настоящий период особенно важными, что подтверждено исследованиями: разнообразное использование ресурсов интернета является неотъемлемой характеристикой успешно адаптированного в социуме современного молодого человека [4].

Формирование жизненных навыков является сегодня целью многих программ подготовки сирот к самостоятельной жизни. Расширяется спектр средств развития жизненных навыков: трудовая деятельность [6], физическая культура и спорт [7], туристско-краеведческая деятельности [23], волонтерская деятельность [18], дом молодежи [20], тренировочные квартиры [36].

Компетентностный подход выступает следующим основанием для практики подготовки воспитанников организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни. Он предусматривает формирование жизненно необходимых или базовых компетентностей и других ключевых компетентностей, позволяющих решать разносторонние проблемы в жизни человека. По определению А.Н. Овчинникова, «компетентность — устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем, хорошего знания опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его лучшими достижениями; умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувства ответственности за достигнутые результаты; способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей» [26].

Основанием для выделения компетентностей служат социальные роли и жизненные области: социально-правовые отношения (гражданин), трудовые и профессиональные отношения (работник), социально-бытовая сфера (хозяин), семейные отношения (семьянин), культурно-досуговая сфера (творец), личностная компетентность (личность), компетентность в сфере здоровья (я — здоров), коммуникативная компетентность (я общаюсь) [2; 19; 26; 29; 38]. Наполнение содержанием программ подготовки воспитанников к самостоятельной жизни, как правило, опи-

рается на широкий ролевой набор. При этом программы настраиваются на целевую группу воспитанников с учетом возраста и состояния здоровья. Например, для воспитанников, живущих с ВИЧ, для готовности к самостоятельной жизни важно сформировать приверженность к терапии.

Компетентностный компонент входит наряду с ценностно-целевым и регулятивно-деятельностным в структуру жизненного самоопределения, еще одного из ключевых понятий в исследовательском поле готовности к самостоятельной жизни сирот [3]. Жизненное самоопределение в сознании смысла жизни, формировании у индивида цели, соотношении своих желаний, качеств, возможностей и требований со стороны социума. Способность осуществлять сознательный, самостоятельный выбор собственного жизненного пути на основе адекватной оценки своих способностей и возможностей понимается как готовность к самостоятельной жизни [31; 34]. Профессиональное самоопределение — важная составляющая жизненного самоопределения, сформировать которую ребенку-сироте нужно довольно рано. Уже к выходу из организации для детей-сирот воспитанник должен сделать профессиональный выбор и определиться с местом получения профессионального образования.

Жизненное самоопределение рассматривается и как интегративное качество личности, и как результат готовности к самостоятельной жизни [33]. Судить о степени готовности позволяет психологическое содержание представлений о будущем, их дифференцированность, смысловая согласованность и реалистичность [11]. Не менее важна удовлетворенность перспективами будущего, поэтому оценка субъективного благополучия воспитанников детских домов включает данный параметр [27]. Особый акцент делается на отношении к будущему у подростков, на характере их переживаний по поводу своего будущего, на уровне удовлетворенности своей готовностью к самостоятельной жизни. Подростков просят оценить свои жизненные перспективы в отношении получения полноценного профобразования, будущих профессиональных достижений, материального

достатка, обеспечивающего нормальные условия жизни, создания семьи, воспитания благополучных детей и т.д.

В исследованиях акцентируется важность психологической готовности к самостоятельной жизни: когнитивной, деятельности, мотивационной и личностной [5; 8; 9]. В функциональном единстве данных компонентов развивается личностная автономия [30].

Таким образом, готовность к самостоятельной жизни сирот рассматривается в разных аспектах, что находит отражение и в применяемом для оценки готовности к самостоятельной жизни диагностическом инструментарии. Так, диагностический портфель, предлагаемый специалистам, включает методики по следующим критериям: 1) психоэмоциональное развитие; 2) уровень жизненного самоопределения (оценка сформированности навыков самостоятельной жизни; оценка способности преодоления кризисных ситуаций; диагностика склонности ребенка к той или иной профессиональной деятельности (профориентационные тесты); оценка социальных качеств личности, эффективности коммуникаций); 3) уровень адаптивных способностей [16].

Для оценки готовности к самостоятельной жизни и деятельности получила распространение итоговая аттестация воспитанников по параметрам:

— физическая готовность (состояние здоровья, отношение к здоровью, физкультурная активность, знание о том, как быть здоровым),

— социальная готовность (культура поведения, уровень теоретической и практической ориентации в системе родственных связей, уровень экономико-правовой культуры, уровень готовности к самостоятельному выбору места жительства),

— профессионально-трудовая готовность (уровень профессиональной ориентированности, практическая подготовка к профессионально-трудовой деятельности, отношение к труду как жизненно-смысловой доминанте, наличие знаний, умений и навыков по самообслуживанию и житейских навыков),

— морально-волевая готовность (уровень способности к организации личной жизни и сосуществованию с другими членами обще-

ства, знания, умения и навыки по организации досуговой деятельности, уровень эмоционально-психической организации личности, уровень самооценки и адекватности реакции на ситуацию) [8; 14].

В ответ на актуальные запросы начинают разрабатываться специальные оценочные инструменты [34; 40; 41]. В пакет диагностических методик, разработанных Н.А. Чикаловым, личностные особенности, важные для самостоятельной жизни, формируются в три основных фактора: 1) личностная самостоятельность, под которой понимается высокая степень индивидуальной автономии, готовность активно действовать и самостоятельно решать собственные жизненные проблемы; 2) способность к самообслуживанию, которая подразумевает овладение воспитанниками такими деятельностями, как самостоятельная покупка продуктов и товаров, осуществление ухода за одеждой и домом, приготовление пищи, передвижение на общественном транспорте; 3) осведомленность и способность к поиску информации, под которой понимаются навыки в поиске и обработке информации, являющейся полезной для решения практических проблем [40].

Однако оценочные инструменты не всегда встроены в практику подготовки к самостоятельной жизни: результаты диагностики не обсуждаются с воспитанником и не служат основанием для постановки вместе с ним актуальных задач подготовки, не проходит рефлексия по результатам самодиагностики. В практике организаций для детей-сирот для оценки готовности к самостоятельной жизни могут создаваться условия для проявления заложенных в оценку параметров: тренировочные квартиры, игры-конкурсы (например, игра-конкурс «СтартБатл») и др. [20; 36]. Это позволяет не только решать задачу встраивания оценки в практику подготовки к самостоятельной жизни, но и делать результаты оценки более «осязаемыми» для воспитанников.

Выводы и предложения

1. Взросление сирот начинается раньше и требует специальных программ подготовки к самостоятельной жизни. Анализ исследова-

ний подготовки воспитанников организаций для детей-сирот позволил выделить аспекты, связанные с внешними и внутренними детерминантами.

2. Необходимое изменение внешних условий для обеспечения успешности сирот после выхода из организации связано с рассмотрением процесса подготовки к самостоятельной жизни как содержание процесса деинституализации. Определение готовности к самостоятельной жизни как многомерного комплексного параметра, представляющего собой устойчивые социально-психологические особенности, направляет усилия практиков в сторону формирования данных личностных ресурсов, обеспечивающих успешность в самостоятельной жизни.

Литература

1. Адаптация к условиям самостоятельного проживания выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. Вып. 4 / Под ред. Ю.Ю. Ивашкиной, О.В. Костейчука. СПб.: СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2015. 288 с.
2. *Алексеева Т.А.* Формирование социально-правовой компетентности детей-сирот старшего школьного возраста в интернатных учреждениях: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.
3. *Алтынцева Е.Н.* Педагогические условия формирования жизненного самоопределения старшеклассников детских интернатных учреждений: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 2012. 28 с.
4. *Араканцева Т.А., Бобылева И.А., Заводилкина О.В.* Исследование взаимосвязи уровня включенности в интернет-среду и социально-психологической адаптированности современных молодых людей // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference "Education Environment for the Information Age") (EEIA — 2018) / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 277—289.
5. *Арон И.С.* Готовность к профессиональному самоопределению подростков-сирот в контексте их социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 8—19. DOI:10.17759/psyedu.2018100102 (дата обращения: 31.10.2021).

3. Многомерность факторов готовности к самостоятельной жизни связана с широким полем их проявления, с внешней (объективной) и внутренней (субъективной) сторонами этого процесса. Это требует многоаспектности (комплексности) организации подготовки в психофизиологическом, социальном, правовом, профессиональном направлениях.

4. Модернизация практик подготовки к самостоятельной жизни связана с индивидуализацией процесса подготовки, деятельно-активной направленностью, возможностью для воспитанника проявлений субъектности в процессе подготовки к самостоятельной жизни, подходом на основе доказанной эффективности, встраиванием оценочных инструментов в процесс подготовки.

6. *Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Кириченко Е.Б.* Трудовое воспитание детей-сирот: учебное пособие / Под ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. 2-е изд., перераб. и доп. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. 287 с.
7. *Байер А.А.* Педагогическая система формирования жизнестойкости детей-сирот средствами физической культуры и спорта: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2013. 40 с.
8. *Басюк В.С.* Психолого-педагогическое сопровождение, как условие компенсации состояния психической депривации у детей-сирот. Монография. М: Изд-во «Прометей», МГПУ, 2007. 240 с.
9. *Бобылева И.А.* Условия и критерии социальной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Университета Российской академии образования. 2004. № 4. С. 36—47.
10. *Бобылева И.А., Заводилкина О.В.* Условия развития региональных систем сопровождения выпускников учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, и замещающих семей. Методическое пособие. М.: ИИДСВ РАО, 2017. 164 с.
11. *Борисова Ю.В.* Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 32 с.
12. *Владимирица Н.В., Спьяньяд Х.* Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. М., 2007. 176 с.
13. Возрастные стандарты социализации детей-сирот / Иванова Н.П. и др. М.: Исполнительная

- дирекция по президентской программе «Дети России», 1999. 54 с.
14. *Володина Ю.А.* Социально-психологическая реинтеграция детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях инновационной образовательной среды: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Брянск, 2009. 24 с.
15. *Деева Е.В.* Сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки к самостоятельной жизни // Вестник ТГУ. 2015. Вып. 9(149). С. 101—107.
16. Диагностический портфель для оценки степени готовности выпускников из замещающих семей к самостоятельной жизни / Под общ. ред. Иониной О.В. Тула: ГУ ТО «Региональный центр «Развитие», 2019. 93 с.
17. *Дружинина А.А.* Основные направления социально-педагогической работы по формированию самостоятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Гуманитарные науки. Проблемы социализации молодежи в современном мире. Вестник ТГУ. 2015. Вып. 8(148). С. 240—249.
18. *Железковская И.А.* Социальная адаптация детей-сирот через волонтерскую деятельность // Научные исследования в образовании. 2012. № 1 С. 17—21.
19. *Исакова О.Е.* Дети-сироты: формирование коммуникативной компетентности // Социальная педагогика. 2010. № 3. С. 64—71.
20. *Куценко Г.П.* Формирование практических социально-бытовых и гражданско-правовых навыков воспитанников как условие их социальной реабилитации // Сопровождение сирот: современные вызовы. Материалы межрегиональной научно-практической конференции (5—6 декабря 2013 г., г. Калуга). М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2014. С. 145—151.
21. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авицелум, 1984. 334 с.
22. *Ларин А.Н., Коноплева И.Н.* Социальная адаптация детей, воспитывающихся в условиях детского дома [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 3. С. 125—135. DOI:10.17759/psyedu.2014060313
23. *Лукина А.К., Галушка А.В.* Формирование жизненных навыков детей-сирот в туристско-краеведческой деятельности // «Социальная педагогика». 2020. № 1. С. 81—88.
24. *Митрофанова Е.С.* Модели взросления разных поколений россиян // Демографическое обозрение. 2019. Том 6. № 4. С. 53—82. DOI:10.17323/demreview.v6i4.10427
25. *Назарова И.Б.* Адаптация и возможные модели мобильности сирот. М.: Московский общественный научный фонд, 2000. 112 с.
26. *Овчинников А.Н.* Компетентностный подход в социальном воспитании: перспективы социальной реабилитации // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 2. С. 172—176.
27. *Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В.* Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604
28. *Плешивцев В.В.* Воспитание самостоятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 19 с.
29. *Плясова Г.И.* Воспитание будущего семьянина в условиях детского дома: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2008. 24 с.
30. *Поскребышева Н.Н.* Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 29 с.
31. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 658 с.
32. *Русакова М.М., Одиноква В.А., Захарова Ю.П.* Благополучие и соблюдение прав детей-сирот: руководство по проведению опроса детей и отчет о пилотном исследовании. СПб.: РОО СПСБН «Стеллит», 2015. 124 с.
33. *Рылеева А.С.* Особенности формирования готовности к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности подростков группы риска в учреждениях общего образования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2008. Вып.15. С. 107—113.
34. *Семья Г.В.* Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М.: БФРТЗ «СЛОВО», 2001. 142 с.
35. *Семья Г.В., Зайцев Г.О., Зайцева Н.Г.* Формирование российской модели преодоления социального сиротства // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 67—82. DOI:10.17759/pse.2016210105
36. Социальная квартира интернатного учреждения: подготовка воспитанников к самостоятельной жизни / А.А. Аббасова и др. М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2011. 120 с.
37. *Танас Е.И.* Социально-педагогическое сопровождение ресоциализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях социально-реабилитационного центра: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 28 с.
38. *Усынина Т.П., Степанова Н.В., Маликов Л.В.* К вопросу о формировании социоэмоциональной

компетентности детей-сирот // Психолог. 2017. № 1. С. 37—44 DOI:10.7256/2409-8701.2017.1.21363

39. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс] // Законодательная база Российской Федерации. URL: <https://zakonbase.ru/content/base/19762> (дата обращения: 31.10.2021).

40. Чикалов Н.А. Социально-психологическая диагностика готовности к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений: опыт разработки пакета методик // Сопровождение сирот: современные вызовы. Материалы межрегиональной

научно-практической конференции (5—6 декабря 2013 г., г. Калуга) / Сост. И.А. Бобылева. М., 2014. С. 173—179.

41. Шинина Т.В., Митина О.В. Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 50—68. DOI:10.17759/pse.2019240104

42. Billari F.C., Liefbroer A.C. Towards a new pattern of transition to adulthood? 2010. DOI:10.1016/j.alcr.2010.10.003

43. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. New York: W.W. Norton & Company, 1995.

References

1. Adaptatsiya k usloviyam samostoyatel'nogo prozhivaniya vypusknikov organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei [Adaptation to the conditions of independent living of graduates of organizations for orphans and children left without parental care]. In Ivashkina Yu.Yu., Kosteichuk O.V. (ed.). Sotsial'noe obsluzhivanie semei i detei: nauchno-metodicheskii sbornik [Social services for families and children: a scientific and methodological collection]. Vyp. 4. Saint-Petersburg: SPbGBU «Gorodskoi informatsionno-metodicheskii tsentr «Sem'ya», 2015. 288 p. (In Russ.).

2. Alekseeva T.A. Formirovanie sotsial'no-pravovoi kompetentnosti detei-sirot starshego shkol'nogo vozrasta v internatnykh uchrezhdeniyakh. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of social and legal competence of orphans of senior school age in residential institutions. PhD (Pedagogical) Thesis]. Moscow, 2010. 24 p. (In Russ.).

3. Altyntseva E.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya zhiznennogo samoopredeleniya starsheklassnikov detskikh internatnykh uchrezhdenii. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of life self-determination of senior pupils of boarding schools. PhD (Pedagogical) Thesis]. Minsk, 2012. 28 p. (In Russ.).

4. Arakantseva T.A., Bobyleva I.A., Zavodilkina O.V. Issledovanie vzaimosvyazi urovnya vlyuchennosti v internet-sredu i sotsial'no-psikhologicheskoi adaptirovannosti sovremennykh molodykh lyudei [Research of the relationship between the level of involvement in the Internet environment and the socio-psychological adaptation of modern young people]. In Ivanovoi S.V. (ed). Sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuyu epokhu» (International conference "Education Environment for the Information Age") (EEIA — 2018) [Education Environment for the Information Age]. Moscow: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2018, pp. 277—289. (In Russ.).

5. Aron I.S. Gotovnost' k professional'nomu samoopredeleniyu podrostkov-sirot v kontekste ikh sotsial'noi situatsii razvitiya [Elektronnyi resurs] [Readiness for professional self-determination of orphaned adolescents in the context of their social development situation]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 8—19. DOI:10.17759/psyedu.2018100102 (Accessed 31.10.2021). (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Baiborodova L.V., Serebrennikov L.N., Kirichenko E.B. Trudovoe vospitanie detei-sirot: uchebnoe posobie [Labor education of orphans: a textbook]. Baiborodovoi L.V., Rozhkova M.I. (eds) 2-e izd., pererab. i dop. Kaliningrad: Publ. RGU im. I. Kanta, 2010. 287 p. (In Russ.).

7. Baier A.A. Pedagogicheskaya sistema formirovaniya zhiznesteokosti detei-sirot sredstvami fizicheskoi kul'tury i sporta. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk. [Pedagogical system of formation of resilience of orphans by means of physical culture and sports. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 40 p. (In Russ.).

8. Basyuk V.S. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie, kak uslovie kompensirovaniya sostoyaniya psikhicheskoi deprivatsii u detei-sirot [Psychological and pedagogical support as a condition for compensating for the state of mental deprivation in orphans]. Moscow: Publ. «Prometei», MGPU, 2007. 240 p. (In Russ.).

9. Bobyleva I.A. Usloviya i kriterii sotsial'noi adaptatsii vypusknikov obrazovatel'nykh uchrezhdenii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei [Conditions and criteria for social adaptation of graduates of educational institutions for orphans and children left without parental care]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2004, no. 4, pp. 36—47. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Bobyleva I.A., Zavodilkina O.V. Usloviya razvitiya regional'nykh sistem soprovozhdeniya vypusknikov uchrezhdenii dlya detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei, i zameshchayushchikh

- semei. Metodicheskoe posobie [Conditions for the development of regional support systems for graduates of institutions for children left without parental care and foster families. Methodical manual]. Moscow: IIDSV RAO, 2017. 164 p. (In Russ.).
11. Borisova Yu.V. Osobennosti predstavleniya o budushchem podrostkov-sirot s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya i umstvennoi otstalost'yu. Avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk. [Features of the concept of the future of adolescent orphans with mental retardation and mental retardation. PhD (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2005. 32 p. (In Russ.).
12. Vladimirova N.V., Span'yard Kh. Shag za shagom: individual'noe konsul'tirovanie vypusnikov detskikh domov i shkol-internatov [Step by step: individual counseling for graduates of orphanages and boarding schools]. Moscow, 2007. 176 p. (In Russ.).
13. Ivanova N.P. [i dr.] Vozrastnye standarty sotsializatsii detei-sirot [Age standards of socialization of orphans]. Moscow: Ispolnitel'naya direktsiya po prezidentskoi programme «Deti Rossii», 1999. 54 p. (In Russ.).
14. Volodina Yu.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya reintegratsiya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei, v usloviyakh innovatsionnoi obrazovatel'noi sredy. Avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk. [Socio-psychological reintegration of orphans and children left without parental care in an innovative educational environment. PhD (Psychology) Thesis]. Bryansk, 2009. 24 p. (In Russ.).
15. Deeva E.V. Soprovozhdenie detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei, v sisteme podgotovki k samostoyatel'noi zhizni [Accompanying orphans and children left without parental care in the system of preparing for an independent life]. *Vestnik TGU = Vestnik TSU*, 2015. Vol. 9(149), pp. 101—107. (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Diagnosticheskii portfel' dlya otsenki stepeni gotovnosti vypusnikov iz zameshchayushchikh semei k samostoyatel'noi zhizni [Diagnostic portfolio for assessing the degree of readiness of graduates from substitute families for an independent life]. Ionina O.V. (ed). Tula: GU TO «Regional'nyi tsentr «Razvitie», 2019. 93 p. (In Russ.).
17. Druzhinina A.A. Osnovnye napravleniya sotsial'no-pedagogicheskoi raboty po formirovaniyu samostoyatel'nosti detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei [The main directions of social and pedagogical work to form the independence of orphans and children left without parental care]. *Gumanitarnye nauki. Problemy sotsializatsii molodezhi v sovremennom mire. Vestnik TGU = Humanities. Problems of socialization of youth in the modern world. TSU Bulletin*. 2015. Vol. 8(148), pp. 240—249. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Zhelezovskaya I.A. Sotsial'naya adaptatsiya detei-sirot cherez volonterskuyu deyatelnost' [Social adaptation of orphans through volunteer activities]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii = Scientific research in education*, 2012, no. 1, pp. 17—21. (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Isakova O.E. Deti-sirot: formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti [Orphans: Formation of Communicative Competence]. *Sotsial'naya pedagogika = Social Pedagogy*, 2010, no. 3, pp. 64—71. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Kutsenko G.P. Formirovanie prakticheskikh sotsial'no-bytovykh i grazhdansko-pravovykh navykov vospitannikov kak uslovie ikh sotsial'noi reabilitatsii [Formation of practical social and household and civil law skills of pupils as a condition for their social rehabilitation]. *Soprovozhdenie sirot: sovremennye vyzovy. Materialy mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii (5—6 dekabrya 2013 g., g. Kaluga) [Accompanying orphans: modern challenges. Materials of the interregional scientific-practical conference]*. Moscow: Blagotvoritel'nyi fond sotsial'noi pomoshchi detyam «Rasprav' kryl'ya!», 2014, pp. 145—151. (In Russ.).
21. Langmeier I., Matechek Z. Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste [Mental deprivation in childhood]. Prague, 1984. 334 p. (In Russ.).
22. Larin A.N., Konopleva I.N. Sotsial'naya adaptatsiya detei, sopytyvayushchikhsya v usloviyakh detskogo doma [Social adaptation of children brought up in an orphanage]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological science and education*, 2014. Vol. 6, no. 3, pp. 125—135. DOI:10.17759/psyedu.2014060313 (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Lukina A.K., Galushka A.V. Formirovanie zhiznennykh navykov detei-sirot v turistsko-kraevedcheskoi deyatelnosti [Formation of life skills of orphans in tourism and local history activities]. *Sotsial'naya pedagogika = Social pedagogy*, 2020, no. 1, pp. 81—88. (In Russ., abstr. in Engl.).
24. Mitrofanova E.S. Modeli vzrosleniya raznykh pokolenii rossiyan [Models of growing up of different generations of Russians]. *Demograficheskoe obozrenie = Demographic Review*, 2019. Vol. 6, no. 4, pp. 53—82. DOI:10.17323/demreview.v6i4.10427 (In Russ.).
25. Nazarova I.B. Adaptation and possible mobility models for orphans [Adaptation and possible mobility models for orphans]. Moscow: Public Science Foundation, 2000. 112 p. (In Russ.).
26. Ovchinnikov A.N. Kompetentnostnyi podkhod v sotsial'nom vospitanii: perspektivy sotsial'noi reabilitatsii [Competence-based approach in social education: prospects for social rehabilitation]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2008, no 2, pp. 172—176. (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Oslon V.N., Sem'ya G.V., Prokop'eva L.M., Kolesnikova U.V. Operatsional'naya model' i instrumentarii dlya izucheniya sub'ektivnogo

blagopoluchiya detei-sirot i detei, ostavshikhysya bez popecheniya roditel'ei [Operational model and tools for studying the subjective well-being of orphans and children left without parental care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no 6, pp. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604 (In Russ., abstr. in Engl.).

28. Pleshivtsev V.V. Vospitanie samostoyatel'nosti detei-sirot i detei, ostavshikhysya bez popecheniya roditel'ei. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Raising independence of orphans and children left without parental care. PhD (Pedagogical) Thesis]. Moscow, 2010. 19 p. (In Russ.).

29. Plyasova G.I. Vospitanie budushchego sem'yanina v usloviyakh detskogo doma. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Raising a future family man in an orphanage. PhD (Pedagogical) Thesis]. Barnaul, 2008. 24 p. (In Russ.).

30. Poskrebysheva N.N. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak uslovie stanovleniya lichnostnoi avtonomii podrostka. Avtoref. diss. ... kand. psikhologich. nauk [The social situation of development as a condition for the formation of the personal autonomy of a teenager. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 29 p. (In Russ.).

31. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Psikhologiya sirotstva [The psychology of orphanhood]. 2-e izd. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 658 p. (In Russ.).

32. Rusakova M.M., Odinkova V.A., Zakharova Yu.P. Blagopoluchie i soblyudenie prav detei-sirot: rukovodstvo po provedeniyu oprosa detei i otchet o pilotnom issledovanii [Well-being and Respect for the Rights of Orphans: A Guide to Interviewing Children and a Pilot Study Report]. Sankt-Peterburg: ROO SPSBN «Stellit», 2015. 124 p. (In Russ.).

33. Ryleeva A.S. Osobennosti formirovaniya gotovnosti k samostoyatel'noi zhizni i professional'noi deyatel'nosti podrostkov gruppy riska v uchrezhdeniyakh obshchego obrazovaniya [Features of the formation of readiness for independent life and professional activity of adolescents at risk in institutions of general education]. *Vestnik YuUrGU. Seriya Obrazovanie, zdravookhranenie, fizicheskaya kul'tura = Bulletin of SUSU. Series Education, health care, physical education*, 2008. Vol. 15, pp. 107—113. (In Russ., abstr. in Engl.).

34. Sem'ya G.V. Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoi zashchishchennosti vypusknikov obrazovatel'nykh uchrezhdenii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhysya bez popecheniya roditel'ei [Fundamentals of social and psychological security of graduates of educational institutions for orphans and children left without parental care]. Moscow: BFRGTZ «SLOVO», 2001. 142 p. (In Russ.).

35. Sem'ya G.V., Zaitsev G.O., Zaitseva N.G. Formirovanie rossiiskoi modeli preodoleniya sotsial'nogo

sirotstva [Formation of the Russian model of overcoming social orphanhood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 67—82. DOI:10.17759/pse.2016210105 (In Russ., abstr. in Engl.).

36. Abbasova A.A. [i dr.] Sotsial'naya kvartira internatnogo uchrezhdeniya: podgotovka vospitannikov k samostoyatel'noi zhizni [Social apartment of a boarding school: preparing pupils for an independent life]. Moscow: Blagotvoritel'nyi fond sotsial'noi pomoshchi detyam «Rasprav' kryl'ya!», 2011. 120 p. (In Russ.).

37. Tanas E.I. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie resotsializatsii detei-sirot i detei, ostavshikhysya bez popecheniya roditel'ei v usloviyakh sotsial'no-reabilitatsionnogo tsentra. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Socio-pedagogical support for the resocialization of orphans and children left without parental care in a social rehabilitation center. PhD (Pedagogical) Thesis]. Moscow, 2010. 28 p. (In Russ.).

38. Usynina T.P., Stepanova N.V., Malikov L.V. K voprosu o formirovanii sotsioemotsional'noi kompetentnosti detei-sirot [On the question of the formation of socio-emotional competence of orphans]. *Psikholog = Psychologist*, 2017, no. 1, pp. 37—44. DOI:10.7256/2409-8701.2017.1.21363 (In Russ., abstr. in Engl.).

39. Federal'nyi zakon «O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsial'noi podderzhke detei-sirot i detei, ostavshikhysya bez popecheniya roditel'ei» ot 21.12.1996 N 159-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal law «On additional guarantees for social support of orphans and children left without parental care» from 21.12.1996 N 159-FZ]. Zakonodatel'naya baza Rossiiskoi Federatsii [Legislative base of the Russian Federation]. URL: <https://zakonbase.ru/content/base/19762>. (Accessed 31.10.2021). (In Russ.).

40. Chikalov N.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika gotovnosti k samostoyatel'noi zhizni vospitannikov internatnykh uchrezhdenii: opyt razrabotki paketa metodik [Socio-psychological diagnostics of the readiness for an independent life of pupils of boarding schools: experience in developing a package of methods]. Soprovozhdenie sirot: sovremennye vyzovy. Materialy mezhrzional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii (5—6 dekabrya 2013 g., g. Kaluga) [Accompanying orphans: modern challenges. Materials of the interregional scientific-practical conference]. Moscow: Blagotvoritel'nyi fond sotsial'noi pomoshchi detyam «Rasprav' kryl'ya!», 2014, pp. 173—179. (In Russ.).

41. Shinina T.V., Mitina O.V. Razrabotka i aprobatsiya oprosnika «Gotovnost' podrostkov k samostoyatel'noi zhizni»: otsenka i razvitiye zhiznennykh navykov [Development and testing of the questionnaire "Readiness of adolescents for

- independent life”: assessment and development of life skills]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 50—68. DOI:10.17759/pse.2019240104 (In Russ., abstr. in Engl.).
42. Billari F.C., Liefbroer A.C. Towards a new pattern of transition to adulthood? 2010. DOI:10.1016/j.alcr.2010.10.003
43. Erikson E.H. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company, 1995.

Информация об авторах

Бобылева Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, аналитик ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», главный специалист-эксперт благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9736-6847>, e-mail: bobylevaia@yandex.ru

Information about the authors

Irina A. Bobyleva, PhD in Pedagogy, Analyst, Center for the Protection of Children's Rights and Interests; Chief Specialist-Expert of the "Spread Your Wings!" Charity Fund for Social Assistance to Children, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9736-6847>, e-mail: bobylevaia@yandex.ru

Получена 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Received 22.11.2021

Accepted 10.12.2021

Актуальные проблемы социализации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из числа детей-сирот

Меркуль И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-6076>, e-mail: merkul07@mail.ru

Волчанская В.О.

АНО «Центр содействия детям, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей «Два крыла», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-2713>, e-mail: vmerkul@mail.ru

Представлены результаты изучения проблемных вопросов социализации выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей. Обращается внимание на тот факт, что процесс социальной адаптации выпускников происходит одновременно с процессом их социализации, когда при участии в различных жизненных ситуациях оказываются задействованы имеющиеся или усваиваются новые репертуары социального поведения. В исследованиях выделенной проблемы особое место занимает информация об особенностях развития внутреннего мира подростков, воспитывающихся в условиях социальной депривации, т.к. для них характерны асоциальная мотивация, уклонение от исполнения социальных ролей, дефекты в системе общения. Для проведения исследования жизненных ситуаций, типичных для периода самостоятельной жизни выпускников, был использован методический инструмент — кейсы жизненных сценариев. Представлены результаты анализа 452 кейсов жизненных сценариев выпускников 18—23 лет, из которых 262 — мужских и 190 — женских. Анализ полученных данных позволил выявить следующие проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот и выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей: недостаточный уровень знаний в вопросах получения образования, профессионального образования и трудоустройства, навыков целеполагания. Выделены факты, являющиеся прототипными в описании жизненного сценария, при этом данные события являются типичными для выпускников разных форм семейного устройства, а также выпускников организации для детей-сирот.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, дети-сироты, выпускники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускники замещающих семей, жизненные сценарии выпускников, профессиональная социализация, наставничество.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическая разработка системы оценки готовности выпускников организаций для детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, выпускников замещающих семей к самостоятельному проживанию и успешности социальной адаптации после выпуска из организаций и завершения пребывания в замещающих семьях».

Для цитаты: Меркуль И.А., Волчанская В.О. Актуальные проблемы социализации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из числа детей-сирот // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 189—199. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260615>

Socialization Problems in Orphans and Children Without Parental Care

Irina A. Merkul

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-6076>, e-mail: merkul07@mail.ru

Victoria O. Volchanskaia

“Two Wings” Family and Children’s Assistance Centre, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-2713>, e-mail: vmerkul@mail.ru

The process of social adaptation in graduates of orphan organizations occurs simultaneously with their socialization: as adolescents become involved in various life situations, they acquire new repertoires of social behavior or employ the ones they already have. Special attention should be paid to the specifics of development in adolescents brought up in socially deprived conditions since they tend to demonstrate asocial motivation, communicative deficits and try to avoid performing social roles. The article focuses on the problematic issues of socialization of orphans and children without parental care. To explore life situations typical for the period of independent living of graduates of orphan organizations, we used a special methodological tool: cases of life scenarios. We carried out the analysis of 452 cases of life scenarios in graduates aged 18—23 years, 262 male and 190 female. The analysis revealed the following problems of socialization and social adaptation of orphans and graduates of organizations for orphans and foster families: insufficient level of knowledge in matters of education, vocational education and employment, low goal-setting skills. We highlight the facts that are prototypical in the description of a life scenario, and these events are at the same time typical for graduates of various forms of foster care and orphan organizations.

Keywords: socialization, social adaptation, orphans, graduates of orphan organizations, ‘graduates’ of foster care, life scenarios of graduates, professional socialization, mentoring.

Funding. The The reported study was funded by the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation “Scientific and methodological development of a system of tools for assessing the readiness of graduates of organizations for orphans and children without parental care, graduates of foster care to live independently and the success of social adaptation after graduation from organizations and completion of stay in foster families”, no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

For citation: Merkul I.A., Volchanskaia V.O. Socialization Problems in Orphans and Children Without Parental Care. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 189—199. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260615> (In Russ.).

Введение

Задача «полноценного развития и социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институционализации, замещающего родительства и самостоятельной жизни» для современной системы защиты детства является, без сомнения, актуальной и требующей большого внимания [18].

Проблема социализации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей (далее — дети-сироты и выпускники) обуславливается ростом социальных проблем выпускников, она озвучена на высоком государственном уровне и в стратегических документах [13; 14; 17].

Установлено, что длительное пребывание в условиях институционализации нередко приводит к формированию у детей-сирот особого социально-психологического статуса, который характеризуется наличием иждивенческих установок, низким уровнем трудовой мотивации, правовой грамотности, повышенным уровнем виктимности, уязвимости перед различными формами эксплуатации [20]. В современной психологии особенно важно рассматривать, а главное — учитывать в работе, информацию об особенностях развития внутреннего мира подростков, воспитывающихся в условиях социальной депривации. Исследователи отмечают, что для выпускников организаций для детей-сирот характерны асоциальная мотивация, уклонение от исполнения социальных ролей, дефекты в системе общения [18]. Многие выпускники сталкиваются с затруднениями на этапе выбора и получения профессионального образования, трудоустройства, при создании собственной семьи и воспитании детей [6; 18].

«Социализация» понимается нами как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, усвоения тех общественных отношений, норм, в которых человек рос и вырос, на основе которых формируются качества личности [3; 22], с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей

за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [2; 22]. Анализируя понятие социализации человека с позиции субъект-субъектного подхода, предполагается определенный баланс приспособления и обособления. В рамках субъект-объектного подхода сущность социализации трактуется только как адаптация [11]. В отечественной психологии существует несколько подходов к изучению процесса социализации, в том числе она рассматривается как процесс, способствующий самоопределению человека [22].

У большинства выпускников достаточно низкие притязания в получении профессионального образования, будущего карьерного роста и даже материального благополучия. Во многом это объясняется тем, что отличительной особенностью их идентификации является отсутствие собственной значимости — восприятие себя как одного из многих, частью большой группы, что находит отражение в жизненных стратегиях и сценариях [1; 19].

Не имея перед глазами практического жизненного опыта, ребенок-сирота не может сформулировать жизненные и профессиональные цели. Поэтому и перспективы в профессии для него абстрактны. Как правило, у выпускников-сирот отсутствуют долгосрочные цели на жизнь. Достигаются в основном ближайшие цели — получить желаемое.

Организация и проведение исследования

В фокусе нашего внимания были результаты мониторинга по социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Целью мониторинга являлось изучение проблемных вопросов социализации выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей. Форма для сбора информации состояла из разделов о наличии региональной системы помощи выпускникам в социальной адаптации, включающей нормативно-правовое регламентирование и методическое обеспечение деятельности, а также общих сведений о выпускниках организаций для детей-сирот и замещающих семей.

Нами был проведен анализ данных мониторинга Минпросвещения России за 2019—

2020 годы, предоставленных 85 субъектами Российской Федерации. Для проведения исследования жизненных ситуаций, типичных для периода самостоятельной жизни выпускников, был использован методический инструмент — кейсы жизненных сценариев. Структурой кейсов жизненных сценариев выступают следующие параметры событийной картины жизни: история приобретения статуса ребенка, оставшегося без попечения родителей, количество перемещений воспитанника из организации в организацию, устройство в замещающую семью и наличие или отсутствие возвратов из замещающей семьи, наличие родственников и взаимоотношения с ними, получение образования, в том числе профессионального, и опыт трудоустройства, наличие поддерживающей сети и роль этих людей в жизни выпускника, создание собственной семьи и планы на будущее.

Проведен анализ 452 кейсов жизненных сценариев выпускников 18—23 лет, из которых 262 — мужских и 190 — женских.

Обсуждение результатов

Согласно статистическим данным, из организаций для детей-сирот и замещающих семей ежегодно выходят в самостоятельную жизнь более 40 тысяч детей. Последние годы наблюдается тенденция к снижению численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При этом интересным фактом является соотношение численности

выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей.

В табл. 1 представлена динамика изменений общей численности выпускников организаций для детей-сирот, в том числе с ОВЗ и инвалидностью, за последние 2 года (данные на 1 августа 2020 года).

Целенаправленная государственная политика последнего десятилетия, ориентированная на жизнеустройство детей в замещающие семьи, внесла изменения в общую статистику по выпускникам. В табл. 2 представлены данные о выпускниках замещающих семей, в том числе с ОВЗ и инвалидностью (данные на 1 августа 2020 года).

Факторы социализированности личности (сформированность установок, ценностей; адаптированность; социальная идентичность и независимость) [10], в том числе негативно влияющие на социализацию детей-сирот (утрата базового доверия, разрыв контактов с семьей, размытость личной истории, дефицит моделей положительного социального поведения для подражания), обуславливают особенности самосознания выпускников, включая неготовность брать на себя ответственность, неадекватную самооценку, низкую мотивацию, проблемы самоопределения. При этом не допустить «перекос» в позицию «социального иждивенца» представляется возможным через получение качественного образования выпускниками организаций для детей-сирот и замещающих семей. В табл. 3

Таблица 1

Общая численность выпускников организаций для детей-сирот (человек)

Параметры	2019 год	2020 год
Общая численность выпускников организаций для детей-сирот:	8786	6924
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	3364	2290
из них с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	2560	1680

Таблица 2

Общая численность выпускников замещающих семей (человек)

Параметры	2019 год	2020 год
Общая численность выпускников замещающих семей:	44457	37600
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	3777	3386
из них с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	1890	1730

представлены сведения о выпускниках организаций для детей-сирот, поступивших на обучение по программам среднего и высшего профессионального образования.

В табл. 4 представлены данные о выпускниках замещающих семей, поступивших на обучение по программам среднего и высшего профессионального образования.

В табл. 5, 6 представлены данные о студентах из числа детей-сирот, отчисленных из образовательных организаций, в том числе из-за недостаточной дополнительной педагогической поддержки в процессе обучения [19].

К факторам, влияющим на успешную профессиональную социализацию, регионы, принявшие участие в мониторинге, отнесли

диагностику профориентационного характера; профессиональные пробы, прохождение стажировок на базе предприятий; взаимодействие с работодателями через центры занятости населения, в том числе посредством участия в «Ярмарках вакансий»; проведение экскурсий на предприятиях, в том числе при взаимодействии с центрами занятости населения, организацию и проведение совместных проектов, мастер-классов; информирование выпускников о ежемесячных изменениях на рынке труда и занятости, о наиболее востребованных специальностях.

В 25 субъектах Российской Федерации утверждены технологии в сфере социальной адаптации и сопровождения выпускников ор-

Таблица 3

Количество выпускников организаций для детей-сирот, поступивших на обучение по программам среднего и высшего профессионального образования (человек)

Параметры	2019 год	2020 год
Численность выпускников организаций для детей-сирот, поступивших на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования:	4021	3554
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	774	579
Численность выпускников организаций для детей-сирот, поступивших на обучение по образовательным программам высшего образования:	214	127
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	17	7
Численность выпускников организаций для детей-сирот, поступивших на обучение по программам профессионального обучения:	2101	674
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	1310	1030
из них с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	1041	825

Таблица 4

Количество выпускников замещающих семей, поступивших на обучение по программам среднего и высшего профессионального образования (человек)

Параметры	2019 год	2020 год
Численность выпускников замещающих семей, поступивших на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования:	25217	20407
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	1666	1346
Численность выпускников замещающих семей, поступивших на обучение по образовательным программам высшего образования:	4404	3392
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	81	83
Численность выпускников замещающих семей, поступивших на обучение по программам профессионального обучения:	5805	4831
из них детей-инвалидов, инвалидов и выпускников из числа обучающихся с ОВЗ	1191	1122
из них с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	643	577

Таблица 5

Количество выпускников организаций для детей-сирот, поступивших на обучение в 2018 и 2019 годах и отчисленных из организации, осуществляющей образовательную деятельность, в первый год обучения (человек)

Численность выпускников организаций для детей-сирот, поступивших на обучение в 2018 и 2019 годах и отчисленных из организации, осуществляющей образовательную деятельность, в первый год обучения:	
всего в 2018—2019 учебном году	529
всего в 2019—2020 учебном году	441
из них по инициативе обучающегося или по обстоятельствам, не зависящим от воли обучающегося или законных представителей несовершеннолетнего обучающегося и организации:	
в 2018—2019 учебном году	391
в 2019—2020 учебном году	335
в случае применения к обучающемуся отчисления как меры дисциплинарного взыскания:	
в 2018—2019 учебном году	138
в 2019—2020 учебном году	106

Таблица 6

Количество выпускников организаций для детей-сирот, поступивших на обучение в 2018 и 2019 годах и отчисленных из организации, осуществляющей образовательную деятельность, в первый год обучения (человек)

Численность выпускников замещающих семей, поступивших на обучение в 2018 и 2019 годах и отчисленных из организации, осуществляющей образовательную деятельность, в первый год обучения:	
всего в 2018—2019 учебном году	794
всего в 2019—2020 учебном году	546
из них по инициативе обучающегося или по обстоятельствам, не зависящим от воли обучающегося или законных представителей несовершеннолетнего обучающегося и организации:	
в 2018—2019 учебном году	625
в 2019—2020 учебном году	445
в случае применения к обучающемуся отчисления как меры дисциплинарного взыскания:	
в 2018—2019 учебном году	169
в 2019—2020 учебном году	101

ганизаций для детей-сирот, выпускников замещающих семей, включая сопровождение в процессе получения профессионального образования. К таким технологиям относятся, например, наставничество, кураторство, индивидуальное сопровождение воспитанников организаций для детей-сирот и выпускников, дистанционное сопровождение, сопровождаемое проживание, подготовка к самостоятельному проживанию и трудовой деятельности, обучение навыкам саморегуляции, финансовой грамотности, социально-бытовая адаптация.

По данным мониторинга, в 25 субъектах Российской Федерации утверждены региональные программы наставничества, основан-

ные на личностно-ориентированном подходе, предполагающем индивидуальный подбор для каждого ребенка (выпускника) с учетом его потребностей персонального наставника [21], основной целью которых является успешная социализация детей-сирот по направлениям: получение образования; овладение профессией; ведение здорового образа жизни и создание семьи [4]. Обретая в лице наставника значимого взрослого, юноши и девушки ценят его участие, вдохновляются личным примером и становятся более уверенными в себе [21].

Анализ жизненных сценариев по параметрам «образование» и «трудоустройство» позволил получить следующие данные:

Образование: 99% выпускников имеют или в настоящее время получают профессиональное образование по специальностям: повар, маляр, парикмахер, плотник, продавец-кассир, механик, педагогические, медицинские специальности. При этом 33% выпускников в настоящее время получают или получили высшее профессиональное образование. Основные специальности, по которым получают высшее профессиональное образование — педагогическое, медицинское, академия МВД, менеджмент.

Трудоустройство: 54% выпускников официально трудоустроены по специальностям: продавцы-консультанты, менеджеры, повара, швеи, педагогические работники, медицинские работники; 2% выпускников подрабатывают в вечернее или каникулярное время; 44% выпускников не трудоустроены, так как обучаются по очной форме. У 68% трудоустроенных выпускников был или в настоящее время есть наставник на рабочем месте.

Результаты анализа 232 успешных жизненных сценариев и 220 неуспешных показывают проявление двух жизненных стратегий:

Успешный сценарий адаптации — стратегия развития (активный тип): выпускник находится в состоянии постоянного поиска, личностного роста, не останавливается на достигнутом, проявляется инициатива и ответственность [23].

Неуспешный сценарий адаптации — стратегия отказа, проявляющаяся в восприятии жизни в виде многочисленных жизненных неудач, негативного восприятия будущего, что приводит к отсутствию его планирования [23]. Данной категории лиц в основном присуща «стратегия выживания», которая характеризуется невысоким статусом и ухудшающимся материальным положением человека, который идентифицирует себя с группами людей похожей судьбы. Выпускник обучается, получает диплом о профессиональном образовании, но не может найти работу по профессии, поэтому многим приходится выезжать за пределы региона.

В результате изучения особенностей выпускников можно выделить факты, являющиеся прототипными в описании жизненного

сценария, при этом данные события являются типичными для выпускников разных форм семейного устройства. Так, выпускники по завершении пребывания в учреждении для детей-сирот либо в замещающей семье поступают, как правило, в среднее профессиональное образовательное учреждение, получают профессию. Сразу после выпуска многие встают на постинтернатное сопровождение. Но, как правило, они инертны, ждут помощи и надеются, что их проблемы будут решать за них.

Заключение

Проведенное исследование выявило следующие проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот и выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей:

— недостаточный уровень знаний в вопросах получения профессионального образования и трудоустройства, навыков целеполагания;

— значительный разрыв между жизненными планами, профессиональными намерениями выпускников организаций для детей-сирот и их реальным профессиональным выбором;

— недостаточная гибкость распределительной системы, ограничивающей выбор профессии;

— особенности психологического, социального, медицинского статуса выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей.

Важным условием, влияющим на адаптацию выпускника при получении им профессионального образования, является сопровождение [18], разработка и реализация программ социальной адаптации может способствовать увеличению количества успешных жизненных сценариев среди выпускников.

Остаются актуальными следующие вопросы:

- введение в федеральное законодательство понятия «сопровождение выпускников, содержание постинтернатного сопровождения»;

- разработка стандартов всех услуг, получаемых выпускниками;

- разработка требований к подготовке выпускников в организациях для детей-сирот

и введение критериев готовности к самостоятельной жизни;

- ориентация служб сопровождения замещающих семей на помощь в профориентации, выстраивании образовательной траектории;
- разработка программ и обучение специалистов служб сопровождения выпускников.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания / Под редакцией А.А. Бодалева. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. 384 с.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2001. 290 с.
3. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 23.11.2021).
4. *Байер Е.А., Аваков С.И.* Педагогическое наставничество для детей-сирот [Электронный ресурс] // Проблемы психологии и педагогики. 2017. № 2. С. 211—219. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-nastavnichestvo-dlya-detey-sirot> (дата обращения: 25.11.2021).
5. *Берн Э.* Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо-пресс, 2003. 576 с.
6. *Бобылева И.А.* Сопровождение выпускников всех форм попечения (организаций для детей-сирот, семейных форм воспитания): Учебно-методическое пособие для системы дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина. М.: БФ «Расправь крылья!», 2016. 132 с. URL: https://detskyfond.info/wp-content/uploads/2016/11/Soprovozhdenie_uch-met_posobie.pdf (дата обращения: 23.11.2021).
7. *Бочавер А.А.* Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2008. № 5. С. 54—62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11035965> (дата обращения: 23.11.2021).
8. *Гришина Н.В.* Жизненные сценарии: нормативность и индивидуализация [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/491-grishina17.html> (дата обращения: 23.11.2021).
9. *Груздева О.В., Старосветская Н.А., Свириденко А.Г., Котлярова Е.А., Каблукова И.Г.* Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: мониторинг трудностей и запросов работников

детских домов [Электронный ресурс] // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 20—25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnoe-soprovozhdenie-detey-sirot-i-detey-ostavshih-sya-bez-popечeniya-roditeley-monitoring-trudnostey-i-zaprosov-rabotnikov> (дата обращения: 23.11.2021).

10. *Кобазева Ю.А.* Исследование процесса социализации современных подростков в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Психология обучения. 2007. № 5. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47078.shtml (дата обращения: 23.11.2021).

11. *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры в психологии: от необходимого к возможному [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3—27. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/1244725/> (дата обращения: 23.11.2021).

12. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ [Электронный ресурс] // Гарант. Информационно-правовое обеспечение. 2021. URL: <https://base.garant.ru/10135206/> (дата обращения: 20.11.2021).

13. О направлении рекомендаций. Письмо Минобрнауки России от 01.03.2011 № 06.369 [Электронный ресурс] // Гарант. Информационно-правовое обеспечение. 2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6649167/> (дата обращения: 20.11.2021).

14. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 [Электронный ресурс] // Гарант. Информационно-правовое обеспечение. 2021. URL: <https://base.garant.ru/71684480/> (дата обращения: 20.11.2021).

15. Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 № 1618-р. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. 2021. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 23.11.2021).

16. Об утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 06.07.2018 № 1375-р [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой

информации. 2021. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 23.11.2021).

17. Олейникова Л.Т. Социализация выпускников интернатных учреждений в контексте профессионального самоопределения // Известия ВГПУ. 2006. № 4. С. 79—82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-vypusknikov-internatnyh-uchrezhdeniy-v-kontekste-professionalnogo-samoopredeleniya/viewer> (дата обращения: 23.11.2021).

18. Ослон В.Н. Некоторые особенности личностного развития в период ранней взрослости у выпускников различных форм альтернативной заботы // Российский научный журнал. 2010. № 4(17). С. 152—159.

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.

20. Семья Г.В. Российский опыт работы с выпускниками интернатных учреждений // Информационный бюллетень АСИ. 2007. С. 1—9.

21. Телицына А.Ю., Гнutowa А.А., Лобазникова Н.Ю., Шмагина Н.С. Социально-педагогическая роль индивидуального наставничества в образовательном пространстве детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как волонтерская практика преодоления проблем социальной

адаптации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 3. С. 73—87. DOI:10.18384/2310-7235-2016-3-73-87

22. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация — содержание процесса социального взросления // Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / Ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М.: Академия, 2003. С. 188—195.

23. Чудова С.Г., Захарова Т.В. Семьи, находящиеся в социально опасном положении: специфика социальной работы с учетом их жизненных стратегий // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2013. № 5. С. 245—264.

24. Howe D. Patterns of Adoption: Nature, nurture, and psycho-social development. Oxford: Blackwell Science, 1998. 240 p.

25. MacLean K. The impact of institutionalization on child development // Development and Psychopathology. 2003. Vol. 15. P. 853—84. DOI:10.1017/S0954579403000415

26. Stuthridge J. Script or scripture? // Life scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns / Ed. by R.G. Erskine. London: Karnac Books, 2010. P. 73—100.

References

1. Anan'ev B.G. Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya [Psychology and problems of human knowledge]. Ed. by A.A. Bodalev. Moscow: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoi psikhologii», 1996. 384 p.

2. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya. Uchebnik dlya vysshih uchebnykh zavedenii [Textbook for higher educational institutions]. Moscow: Aspekt Press, 2001. 290 p.

3. Asmolov A.G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Elektronnyi resurs] [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2015. Vol. 8, no 40. Available at: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (Accessed 23.11.2021).

4. Baier E.A., Avakov S.I. Pedagogicheskoe nastavnichestvo dlya detei-sirot [Elektronnyi resurs] [Pedagogical mentoring for orphans]. *Problemy psikhologii i pedagogiki [Problems of psychology and pedagogy]*, 2017, no. 2, pp. 211—219. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-nastavnichestvo-dlya-detey-sirot> (Accessed 25.11.2021).

5. Bern E. Lyudi, kotorye igrayut v igry. Moscow: Eksmo-press, 2003. 576 p.

6. Bobyleva I.A. Soprovozhdenie vypusknikov vsekh form popecheniya (organizatsii dlya detei-sirot, semeinykh form vospitaniya): Uchebno-metodicheskoe

posobie dlya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Support of graduates of all forms of care (organizations for orphans, family forms of education): Educational and methodological manual for the system of additional professional education]. Eds. by I.A. Bobyleva, O.V. Zavidilkina. Moscow: BF «Rasprav' kryl'ya!», 2016. 132 p. Available at: https://detskyfond.info/wp-content/uploads/2016/11/Soprovozhdenie_uch-met_posobie.pdf (Accessed 23.11.2021).

7. Bochaver A.A. Issledovaniya zhiznennogo puti cheloveka v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Studies of a person's life path in modern foreign psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2008, no. 5, pp. 54—62. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11035965> (Accessed 23.11.2021).

8. Grishina N.V. Zhiznennyye stsennari: normativnost' i individualizatsiya [Elektronnyi resurs] [Life scenarios: normativity and individualization]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.*, 2011, no. 3(17). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/491-grishina17.html> (Accessed 23.11.2021).

9. Gruzdeva O.V., Starosvetskaya N.A., Sviridenko A.G., Kotlyarova E.A., Kablukova I.G. Postinternatnoe soprovozhdenie detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei: monitoring trudnostei i zaprosov rabotnikov detskikh domov [Elektronnyi resurs] [Post-international support of orphans and children left without parental care:

- monitoring of difficulties and requests of employees of orphanages]. *Vestnik KGPU im. V.P. Astafeva*, 2017, no. 1, pp. 20—25. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnoe-soprovozhdenie-detey-sirot-i-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley-monitoring-trudnostey-i-zaprosov-rabotnikov> (Accessed 23.11.2021).
10. Kobazeva Yu.A. Issledovanie protsessa sotsializatsii sovremennykh podrostkov v otechestvennoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Research of the process of socialization of modern adolescents in Russian psychology]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of learning]*, 2007, no. 5. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47078.shtml (Accessed 23.11.2021).
11. Leont'ev D.A. Novye orientiry v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu [Elektronnyi resurs] [New guidelines in psychology: from the necessary to the possible]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2011, no. 1, pp. 3—27. Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/1244725/> (Accessed 23.11.2021).
12. O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsial'noi podderzhke detei-sirot i detei, ostavshih-sya bez popecheniya roditel'ei, Federal'nyi zakon ot 21.12.1996 N 159-FZ [Elektronnyi resurs] [On additional guarantees for the social support of orphans and children left without parental care, Federal Law No. 159-FZ of 21.12.1996]. Garant. Informatsionno-pravovoe obespechenie. 2021. Available at: <https://base.garant.ru/10135206/> (Accessed 20.11.2021).
13. O napravlenii rekomendatsii, Pis'mo Minobrnauki ot 01.03.2011 № 06.369 [Elektronnyi resurs] [On the direction of recommendations, Letter of the Ministry of Education and Science dated 01.03.2011 No. 06.369]. Garant. Informatsionno-pravovoe obespechenie. 2021. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6649167/> (Accessed 20.11.2021).
14. Ob ob'yavlenii v Rossiiskoi Federatsii Desyatiletiya detstva. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 29.05.2017 № 240 [Elektronnyi resurs] [About the announcement of the Decade of Childhood in the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation No. 240 dated 29.05.2017]. Garant. Informatsionno-pravovoe obespechenie. 2021. Available at: <https://base.garant.ru/71684480/> (Accessed 20.11.2021).
15. Ob utverzhenii Kontseptsii gosudarstvennoi semeinoi politiki v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 25.08.2014 № 1618-r. [Elektronnyi resurs] [On the approval of the Concept of State Family Policy in the Russian Federation for the period up to 2025. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1618-r dated 25.08.2014]. Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii. 2021. Available at: <http://www.pravo.gov.ru> (Accessed 23.11.2021).
16. Ob utverzhenii plana osnovnykh meropriyatiy do 2020 goda, provodimykh v ramkakh Desyatiletiya detstva. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 06.07.2018 № 1375-r [Elektronnyi resurs] [On the approval of the plan of main activities until 2020, carried out within the framework of the Decade of Childhood. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1375-r dated 06.07.2018]. Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii. 2021. Available at: <http://www.pravo.gov.ru> (Accessed 23.11.2021).
17. Oleinikova L.T. Sotsializatsiya vypusnikov internatnykh uchrezhdenii v kontekste professional'nogo samoopredeleniya [Socialization of graduates of boarding schools in the context of professional self-determination]. *Izvestiya VGPU*, 2006, no. 4, pp. 79—82. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-vypusnikov-internatnykh-uchrezhdeniy-v-kontekste-professional'nogo-samoopredeleniya-viewer> (Accessed 23.11.2021).
18. Osion V.N. Nekotorye osobennosti lichnostnogo razvitiya v period rannei vzroslosti u vypusnikov razlichnykh form al'ternativnoi zabyti [Some features of personal development during early adulthood among graduates of various forms of alternative care]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian Scientific Journal]*, 2010, no. 4(17), pp. 152—159.
19. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii: in 2 vol. Vol. 2. [Fundamentals of general psychology: in 2 vol.]. Moscow: Pedagogika, 1989. 328 p.
20. Sem'ya G.V. Rossiiskii opyt raboty s vypusnikami internatnykh uchrezhdenii [Russian experience of working with graduates of boarding schools]. *Informatsionnyi byulleten' ASI*, 2007, pp. 1—9.
21. Telitsyna A.Yu., Gnutova A.A., Lobaznikova N.Yu., Shmagina N.S. Sotsial'no-pedagogicheskaya rol' individual'nogo nastavnichestva v obrazovatel'nom prostranstve detei, okazavshih-sya v trudnoi zhiznenni situatsii, kak volonterskaya praktika preodoleniya problem sotsial'noi adaptatsii [The socio-pedagogical role of individual mentoring in the educational space of children in a difficult life situation as a volunteer practice of overcoming problems of social adaptation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskoe nauki*, 2016, no. 3, pp. 73—87. DOI:10.18384/2310-7235-2016-3-73-87
22. Fel'dshtein D.I. Sotsializatsiya i individualizatsiya — soderzhanie protsessa sotsial'nogo vzrosleniya [Socialization and individualization — the content of the process of social maturation]. *Vozrastnaya psikhologiya: detstvo, otrochestvo, yunost': khrestomatiya ed. by V.S. Mukhina, A.A. Khvostov*. Moscow: Akademiya, 2003, pp. 188—195.
23. Chudova S.G., Zakharova T.V. Sem'i, nakhodyashchiesya v sotsial'no opasnom polozhenii: spetsifika sotsial'noi raboty s uchetom ikh zhiznennykh strategii [Families in a socially dangerous situation:

the specifics of social work taking into account their life strategies]. *Sotsiologiya v sovremennom mire: nauka, obrazovanie, tvorchestvo*, 2013, no. 5, pp. 245—264.

24. Howe D. *Patterns of Adoption: Nature, nurture, and psycho-social development*. Oxford: Blackwell Science, 1998. 240 p.

25. MacLean K. The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 2003. Vol. 15, pp. 853—84. DOI:10.1017/S0954579403000415

26. Stuthridge J. *Script or scripture? Life scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns* ed. By R.G. Erskine. London: Karnac Books, 2010, pp. 73—100.

Информация об авторах

Меркуль Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-6076>, e-mail: merkul07@mail.ru

Волчанская Виктория Олеговна, кандидат психологических наук, директор, АНО «Центр содействия детям, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей «Два крыла», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-2713>, e-mail: vmerkul@mail.ru

Information about the authors

Irina A. Merkul, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-6076>, e-mail: merkul07@mail.ru

Victoria O. Volchanskaia, Director of the “Two Wings” Family and Children’s Assistance Centre, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-2713>, e-mail: vmerkul@mail.ru

Получена 22.11.2021

Received 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Accepted 10.12.2021

Социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений в отношении будущего

Телицына А.Ю.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: atelitsyna@hse.ru

Милакова А.Ю.

Центр исследований гражданского общества и некоммерческого сектора, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7079-2125>, e-mail: a.milakova@hotmail.ru

Отмечается, что, несмотря на усилия государства и некоммерческих организаций (далее – НКО), сохраняются проблемы адаптации детей-сирот к интеграции в социум. Обращается внимание на тот факт, что исследование речевых поведенческих моделей выпускников детских институциональных учреждений (ЦССВ, ЦССД) некоторых некоммерческих организаций выявляет антинормичность их программ друг другу и исходным целям. Объектом этих противоречий выступает процесс формирования зависимых социальных установок детей-сирот. Задача проведенного авторами исследования – выявить социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений, касающиеся собственной траектории социальной и профессиональной адаптации, и сопоставить, насколько выявленным установкам соответствуют существующие программы постинтернатной адаптации, реализуемые НКО. Констатируется, что с помощью вербально-коммуникативного метода интервьюирования и анализа существующих социально-ориентированных программ НКО в области адаптации детей-сирот выявлено, что существующие программы постинтернатной адаптации, характеризующиеся универсальностью, актуальностью и разнообразием своих инструментов, не способны решить разнообразие проблем и вызовов, стоящих перед ними.

Ключевые слова: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, НКО, восприятие мер НКО, дети-эксперты.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическая разработка системы оценки готовности выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников замещающих семей к самостоятельному проживанию и успешности социальной адаптации после выпуска из организаций и завершения пребывания в замещающих семьях».

Благодарности. Авторы выражают признательность всем выпускникам детских учреждений, которые поделились своими мыслями и приняли участие в интервью.

Для цитаты: Телицына А.Ю., Милакова А.Ю. Социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений в отношении будущего // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 200—210. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260616>

Social Attitudes Towards the Future in Graduates of Orphan Organizations

Aleksandra Yu. Telitsyna

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: atelitsyna@hse.ru

Aleksandra Yu. Milakova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7079-2125>, e-mail: a.milakova@hotmail.ru

Despite the efforts of the state and non-profit organizations (hereinafter — NPOs), the problems of orphans' adaptation and integration into the society persist. Studies of speech behavioral models in graduates of child care institutions of some non-profit organizations reveal the antinomic nature of their programs and goals. These contradictions revolve around the process of formation of dependent social attitudes in orphaned children. The task of our research is to assess the role that NPOs play in the formation of certain social attitudes of graduates of child care (boarding) institutions (ex-orphanages). Using the verbal and communicative method of interviewing and through the analysis of the outreach programs provided by NPOs we show that the existing programs of post-orphanage adaptation, regardless of their universal yet relevant character and the diversity of the employed tools, cannot address the whole variety of emerging problems and challenges.

Keywords: orphans and children without parental care, NPOs, perception of NPO measures, children-experts.

Funding. The reported study was funded by the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Scientific and methodological development of a system of tools for assessing the readiness of graduates of organizations for orphans and children without parental care, graduates of foster care to live independently and the success of social adaptation after graduation from organizations and completion of stay in foster families", no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

Acknowledgements. The authors are grateful to all graduates of orphan organizations who took part in our study and shared their thoughts with us.

For citation: Telitsyna A.Yu., Milakova A.Yu. Social Attitudes Towards the Future in Graduates of Orphan Organizations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 200—210. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260616> (In Russ.).

Введение

Международная реформа деинституционализации оказала значительное влияние на формирование представления об «идеале

заботы о детях-сиротах» в российском обществе. В течение двух десятилетий российские НКО активно сотрудничали с международными благотворительными организациями,

получая возможность применять апробированные и ориентированные на детей подходы, зарекомендовавшие себя во всем мире (Детские деревни SOS, например). Несмотря на то, что эти проекты были достаточно фрагментированы и «мелкодисперсны», они способствовали реформе деинституционализации сирот в России.

Шаги, которые предпринимаются в России в соответствии с тенденцией деинституционализации, обсуждаются как в совместных межстрановых и междисциплинарных проектах [16], так и отдельными организациями [17]. Исследователей волнует самый широкий спектр вопросов: от сдвига политической парадигмы в вопросах деинституционализации детей-сирот [19] до организации пространства в детском доме [2]. Отдельное место в исследованиях занимают работы, затрагивающие вопросы благополучия и социальной адаптации выпускников учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей.

Низкий уровень адаптации сирот к самостоятельному проживанию сохраняется несмотря на усилия государства. Это подтверждается значительным числом исследований [1], официальных заявлений [12] и аналитических докладов [11; 14]. Причиной сложностей постинтернатной адаптации выпускников детских домов является специфическое развитие всех аспектов самосознания, связанного с постоянным пребыванием в системе учреждений для детей-сирот. Оно находит свое отражение в ситуативном проживании жизни, отвержении опыта, что препятствует развитию адекватной самооценки и уровня притязаний [4]. Таким детям свойственны отклонения в ролевой идентификации, поскольку ощущается недостаток образов для принятия таких важных социальных ролей, как супруг, родитель, гражданин. Локальность социально-ролевых взаимодействий, присущая режиму проживания в интернатном учреждении, приводит к сложности усвоения ребенком всего перечня социально-ролевых отношений [18], риску социального исключения молодых людей, низкий уровень образования является одной из причин их социальной уязвимости [15]. Нередко у воспитанников формируется

специфическая ролевая позиция — «позиция сироты», не имеющая поддержки и одобрения в обществе [9]. Кроме этого, несколько изменены внутренние процессы регуляции, возникающие в связи с постепенной заменой внешнего контроля поведения на внутренний самоконтроль [20]. Наблюдаемые нарушения связаны с особенностями организации жизни ребенка в интернатном учреждении, где функция контроля находится в ведении воспитателей.

На решение существующей проблемы направлены усилия значительного количества НКО.

В настоящее время реализуются комплексные программы и проекты при поддержке социально ориентированных НКО, направленные на индивидуальное сопровождение выпускников организаций для детей-сирот [4; 13], учитывающие специфику актуальных проблем выпускников. Например, содействие выпускникам в подготовке к поступлению в образовательные учреждения, трудоустройстве, обучении конкурентоспособным на региональном рынке труда профессиям, оказание правовой и иной помощи [10]. Изменения законодательства, касающиеся социального обслуживания населения в 2015 году [8], дали НКО новые возможности работы в сфере защиты семьи и детства. Деятельность региональных НКО адаптируется и становится более разносторонней, например, они превентивно пытаются решить проблему сиротства путем ее профилактики, реабилитации, работы с биологическими семьями, участия в социализации выпускников ЦССВД, ЦССД. Это последнее направление представляется одним из наиболее перспективных для деятельности НКО [22]. Демонстрируют свою эффективность и программы наставничества — модель организации индивидуального сопровождения с привлечением института наставничества, подразумевающая закрепление за выпускником добровольца, который оказывает практическую помощь при решении конкретных задач [3; 21].

Проблема роли некоммерческих организаций в постинтернатном патернализме детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей, в настоящий момент ограниченно отражена в исследованиях [5; 9; 10; 13]. Однако при всем значительном корпусе литературы, посвященной исследованию проблем семьи и детства в России, существует не так много работ с участием детей и молодых взрослых, имеющих опыт, релевантный изучаемому исследователями.

Методы

Некоммерческие организации, оказывающие поддержку выпускникам организаций для детей-сирот в вопросах социальной адаптации и профессиональной ориентации, используют различные подходы и методы работы, однако проблема сохраняется, в том числе из-за того, что программы НКО и КСО не продуманы, противоречат друг другу и поставленным целям. Это, в свою очередь, приводит к укреплению социальной и финансовой зависимости выпускников детских домов. Специфика среды должна учитываться на этапе разработки инициатив НКО и программ КСО, в противном случае они могут быть не реализованы или реализованы не в полной мере.

Поскольку особенности восприятия мер поддержки выпускниками детских сиротских учреждений мало изучены, было принято решение использовать качественные методы исследования для того, чтобы получить наиболее развернутую информацию и не потерять значимые факты. Наше исследование включает изучение мнений детей как экспертов опыта.

Интервью проводили индивидуально (интервьюер — респондент), велась аудиозапись диалогов, после чего записи расшифровывались. Впоследствии для систематизации и анализа данных применялся the maticanalysis [1]. Участниками опроса стали выпускники интернатных учреждений 1995-2001 годов рождения. Вопросы были структурированы по тематическим блокам в соответствии с направленностью:

1) степень удовлетворенности выпускника своими образовательными учреждениями;

2) последующий путь реализации личного образовательного потенциала каждого отдельного выпускника;

3) представления о личных возможных успехах в профессиональной области деятельности.

Для оценки восприятия выпускниками постинтернатного сопровождения со стороны государства и некоммерческих акторов был разработан отдельный блок вопросов.

С целью соблюдения требований репрезентативности в качестве респондентов структурированных интервью, касающихся программ постинтернатной адаптации, также выступили представители НКО и корпоративного сектора, реализующие программы по корпоративной социальной ответственности (далее — КСО).

Было проведено 35 полуструктурированных интервью с выпускниками интернатных учреждений в двух регионах: Самаре и Москве. Выявлены важные проблемы, стоящие перед выпускниками, проанализирована роль организаций некоммерческого сектора в решении этих проблем и предпринята попытка определить отношение выпускников к мерам, реализуемым НКО для снижения напряженности вопросов в социальной сфере.

В своем подходе мы использовали качественные методы сбора данных. Выбор такого методического аппарата обусловлен необходимостью раскрыть как рациональную, так и ценностно-мотивационную составляющую восприятия мер поддержки выпускниками детских учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. Исследование такой аудитории количественными методами сбора данных вызывает ряд сложностей как с точки зрения потенциального объема выборки, так и с точки зрения доступности такой аудитории для количественного исследования. Качественные методы сбора данных позволяют раскрыть субъективное значение феноменов и понятий, выявить адекватную интерпретацию и провести объяснительный анализ.

Результаты и обсуждение

Интервью позволили не только определить отношение выпускников к постинтернатному сопровождению, но и диапазон мнений по широкому спектру вопросов, касающихся поддержки со стороны НКО и государства.

Аналитические результаты исследования проиллюстрированы цитатами респондентов. Использование цитат в аналитическом материале является неотъемлемой составляющей качественного анализа данных, поскольку вносит «живой язык» респондентов в сухую логику изложения аналитического материала, помогает лучше понять целевую аудиторию, подчеркивает отсутствие субъективизма исследователя при анализе данных.

Анализ полученных данных показывает, что дети, оставшиеся без попечения родителей, и лица из их числа во многом на себе ощущают меры позитивного воздействия, часто трансформирующиеся в позитивную дискриминацию:

- увеличенное пособие по безработице при невозможности первичного трудоустройства — до 60000 рублей в месяц (в г. Москва, например) в течение 6 месяцев (кроме федеральных выплат — дотация на уровне субъекта Российской Федерации);
- предоставление жилья в собственность;
- квотирование при поступлении в вузы;
- деньги на индивидуальном счете (пособия по потере кормильца, инвалидности и другие) копятся на счету (к нему нет доступа до наступления совершеннолетия) и у многих до 1000000 рублей (в крупных городах — с доплатой на уровне субъекта Российской Федерации);
- бесплатная юридическая помощь;
- бесплатная высокотехнологическая медицинская помощь за рубежом;
- летний отдых.

Также существует большое количество НКО, которые реализуют программы наставничества («Солнечный город», «Старшие Братья Старшие Сестры», «В твоих руках» и другие), профессиональной ориентации («Хранители детства»), оказывают помощь в подготовке к экзаменам («Вверх», «Большая Перемена», «Арифметика добра», Фонд Алишера Усманова «Наука, искусство, спорт — детям» и другие), юридическую поддержку («Соучастие в судьбе»).

В области жилищных вопросов существуют следующие проблемы для детей-сирот:

- постановка в очередь на получение жилья, отказ в предоставлении жилья лицам, которым требуется частичная помощь в самообслуживании и социальное сопровождение;
- отсутствие жилья;
- невозможность совместного проживания (с деклассированными родственниками): «Батя с курорта вернулся (примечание: места лишения свободы), ну и пришел домой, и кореша его. И мне там жить стремно, порежут или в карты проиграют, а что делать — у меня доля в собственности, мне другого жилья не дадут. Убежала я оттуда, боюсь» (Мария, 22 года);
- расширение жилья;
- ликвидация задолженности по оплате жилья: «Ну, у меня более 50 тысяч долг накопился, свет отключили, холодильник потек, хорошо, там еды в общем-то и не было. Не знаю вообще, как теперь отдавать» (Николай, 23 года);
- неумение оформлять документы (для получения субсидии);
- разделение лицевого счета по оплате коммунальных услуг между проживающими людьми, действия которых привели к формированию задолженности за ЖКУ;
- не ведется контроль за сохранностью жилых помещений, в которых предстоит жить выпускникам.

Проблемы в профессиональном становлении личности выпускника:

- отсутствие соответствия требований выбранной специальности состоянию здоровья обучающегося: «Я в армию хочу пойти, ну, типа, Родину защищать, и вообще это настоящая школа для пацана. Спорт там, физподготовка. А мне говорят: “Тебе нельзя оружие доверить, всех перестреляешь, ты вроде как неуравновешенный”. Ничего себе, и что мне теперь только в плиточники идти и в маляры?» (Иван, 18 лет);
- невозможность получения творческих профессий из-за низких академических успехов, несмотря на высокие баллы при прохождении творческих конкурсов: «Меня на бесплатное отделение не взяли, хотя я всех порвал на прослушивании, все три тура прошел. Вообще, влегкую. Но, блин, русский и математика подвели, я эту математику во-

обще не люблю. Ну, мне сказали, что будут учить бесплатно, но потом надо в московском театре отработать. А я только к ХХХХ хочу (примечание: имя режиссера). Не хочу просто в московский театр. Так им и сказал, не знаю, отчислят теперь или нет» (Артем, 20 лет);

- разочарование в выборе специальности: «Не, я вообще-то хотел астрономом быть, на звезды смотреть. Но мне сказали, что на астронома долго учиться и что они денег не зарабатывают» (Николай, 20 лет); «Я — актер и буду актером, вы все еще про меня узнаете!» (Артем, 18 лет);

- отсутствие мотивации к обучению: «Я пою очень красиво, все говорят. А меня вместе с девочками на швей отправили учиться. Ненавижу, и строчки у меня кривые, ругают все время. Мне бы так хотелось певичей стать» (Марианна, 19 лет);

- отсутствие общежитий по месту учебы: «Я хотел в баторе (примечание: детское учреждение для детей, оставшихся без попечения родителей, производное от “инкубатора”) остаться, чтобы оттуда в колледж ездить, но директор сказал — знаю я вас, вы теперь себя взрослыми считать будете, принесешь всякого к нам, детей всему научишь. Нет, езжай в общежитие» (Павел, 20 лет).

Проблемы в трудовой деятельности:

- низкий уровень трудовой мотивации: «Работают только лохи. Надо не работать, а зарабатывать» (Артем, 18 лет; Надежда, 20 лет и другие);

- трудности в самодисциплине по соблюдению режима труда и отдыха: «Мне несправедливо поставили прогул. У меня уважительная причина — я проспал! Не забухал, не забил, а проспал. Я даже рубашку с вечера приготовил, собирался на работу. Какой же это прогул?» (Николай, 24 года);

- минимальный уровень личной ответственности: «Мне вообще все пофигу, надо — не надо, как будет, так и отлично» (Иван, 20 лет);

- завышенные требования к заработной плате: «Не, я за такие деньги даже не пошевелюсь. Пусть дураки работают за такие деньги. А я не дурак, мне больше надо денег» (Руслан, 22 года);

- не способны отстаивать личные и профессиональные интересы: «Ну, мне сказали — я пошел. Ну, ребята тоже наши там были, ну и я вместе с ними» (Эрик, 22 года);

- недостаточное владение информацией в сфере трудового права: «Я не знала, что или куда там отчисляют — по карточке СНИЛС, лишат меня пособия. И что теперь делать, нет, ничего не выйдет, все пропало» (Вера, 21 года, про повышенное пособие по безработице при невозможности первичного трудоустройства).

Проблемы в оформлении документов:

- не умеют оформлять документы для получения выплат пособий и так далее: «Я вообще эти бумажки не люблю, боюсь, не туда галку поставишь, вообще все, конец, да там пока прочитаешь, устанешь. И половина слов вообще непонятна, вроде, отдельные слова знаю, а вместе — не понимаю, и что там надо писать, вообще отстой полный» (Артем, 22 года).

Проблемы в создании и развитии внутрисемейных отношений:

- идеализация будущего семейного опыта ввиду его полного или частичного отсутствия по причине проживания в специализированном учреждении для детей-сирот: «У меня муж будет зарабатывать, не, я вообще работать не буду. Ну, дети, наверное, будут. Сад, школа» (Анна, 18 лет);

- деформация роли себя как будущего родителя: «Ну, когда рожу, в батор сдам, я в баторе росла, и этот вырастет или эта, не знаю пока кто» (Ангелина, 19 лет).

Проблемы в чрезмерном ограничении прав в связи с установлением статуса недееспособности выпускников с ментальными нарушениями.

Цитата выпускницы (студентка 2 курса вуза): «Мне кажется, что слово “амбиции” у выпускника учреждения в словарный запас не входит. Их просто нет. Или если менее цинично — они крайне приземленные у большинства своего. Отучиться в колледже по специальности, которая была выбрана от безысходности, встать на биржу, пойти работать, менять себя и адаптировать к интенсивно меняющемуся миру — немногим хочется из таких ребят. Менять мир — единицам. Потребительское отношение формировало под-

ход «мне должны». И, к сожалению, так часто это слышится от выпускников детских домов. Им сложно понять, что в 23 года они лишаются всех льгот и становятся полноценными гражданами. Сразу начинается сетование на то, что коммуналка большая (примечание: оплата коммунальных услуг), что проезд дорогой и так далее. Как бывший сирота представляет свое будущее? А представляет ли вообще — вот вопрос. Думаю, что большинство из них живет одним днем и не представляет/понимает, что когда-то все привилегии должно закончиться» (Вероника, 20 лет).

Вопросы выпускникам:

Адаптация к самостоятельной жизни:

В: А как ты думаешь, на ком лежит ответственность за социальную адаптацию детей, которые оканчивают интернат?

А: Основная ответственность, думаю, лежит на мэре Москвы. Ведь это как лесенка. Все складывается и складывается, и таким образом поднимается до верхушки. Это все настолько взаимосвязано, что нельзя даже назвать конкретного человека. Поэтому я, наверное, возьму мэра. А после него уже директор, ведь он несет ответственность за каждого ребенка. Ведь все дети, когда у них появляются проблемы с воспитателями, идут к директору. Так что важно, чтобы был качественный директор. (Иван, 23 года).

Отстранение от товарищей:

В: Как ты оцениваешь свои перспективы? Ведь, как правило, дети, вышедшие из интерната, не готовы к жизни.

А: А вопрос именно про меня или про всех сирот?

Про обеспечение одеждой (гарантия обеспечения форменной одеждой):

И: Почему ты хочешь в железнодорожный колледж?

О: Там форму дают и питанием обеспечивают. Вдруг что-то случится, не справлюсь сам, а тут хоть одежда и еда (Петя, 18 лет).

Желание вернуться в детское учреждение из приемной семьи (вопрос про прошлое):

И: Почему ты хотел в детский дом вернуться?

О: Да замотала эта мамаша (примечание: приемная мать): учишь, учишь, уроки сделал? Посуду помой, вынеси мусор, по врачам та-

скает, футболку не ту надел. А сама лохушка, копейки зарабатывает, у нее даже смартфона нет. А в детском доме у меня друзья там, тусовка и весело, водят всюду, вот в цирк водили, название не запомнил, крутой такой, английский.

И: Французский — Цирк дю Солей?

О: Да, точно. Ребята в инстике фотки выкладывали и сториз с акробатами, круто вообще, а с моей никуда, загнешься тут с ней. Конечно, обратно хочу (Андрей, 19 лет).

Заключение и выводы

С точки зрения государства и общества выпускники ЦССВ, ЦССД относятся к социально уязвимым слоям населения, которым необходимы социальные гарантии для достойного уровня жизни. Однако такое перераспределение ресурсов и экономических благ может сформировать у реципиентов социальную и экономическую зависимость, которая подкрепляется правовой системой страны. Государство по отношению к детям-сиротам занимает патерналистскую позицию, защищая уязвимых членов общества. Однако это способствует формированию у детей, воспитывающихся в институциональных учреждениях, зависимой позиции и «иждивенческих установок». В основе иных способов поддержки выпускников лежит остаточный принцип.

Выпускники детских домов получают государственные преференции в процессе социальной адаптации, например, в соответствии с Федеральным законом «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» дети-сироты имеют право на получение повышенного пособия по безработице. По мнению авторов, меры позитивного воздействия со стороны государства служат причиной позитивной дискриминации детей-сирот. Россия — не единственная страна в мире, сталкивающаяся с такой проблемой. Данное явление в работах зарубежных исследователей носит название «welfare dependency» [17; 18]. В любой социокультурной общности можно выделить группы населения, которые потенциально склонны к тому, чтобы попасть в категорию «welfare dependency». Как правило, это люди, принимающие пособия от госу-

дарства или/и от благотворительных организаций. В исследуемом случае зависимыми от пособий и социальной помощи государства становятся выпускники детских домов и дети, оставшиеся без попечения родителей. Выплаты от государства ограничены по времени и постепенно их размер и виды уменьшаются, а к моменту достижения выпускником 23-летнего возраста они практически полностью прекращаются. Привыкшие к гарантированной неизменной поддержке выпускники оказываются в затруднительном положении.

Данные проведенного опроса выпускников свидетельствуют о сложностях планирования своего будущего и отсутствии адекватной оценки собственных возможностей по отношению к желаемому.

Объектом этих противоречий выступает процесс формирования зависимых социальных установок детей-сирот. С помощью вербально-коммуникативного метода интервьюирования и анализа существующих социально ориентированных программ НКО в области адаптации детей-сирот выявлено, что существующие программы постинтернатной адап-

тации, характеризующиеся универсальностью, актуальностью и разнообразием своих инструментов, не способны решить разнообразие проблем и вызовов, стоящих перед ними.

Важность и практическая значимость проблем по защите прав детей и поддержке детей-сирот обозначены на уровне Правительства и Президента Российской Федерации [6; 7; 11]. Данная тема находит отражение в посланиях Президента Российской Федерации, федеральных целевых программах, международных договорах, запросах Государственной думы Российской Федерации. Очерченные проблемы обусловили необходимость исследования степени участия некоммерческих организаций в социальной адаптации и жизнеустройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Существенным ограничением исследования следует считать малочисленность выборки. Однако в силу сложности сбора данных можно рассматривать данный проект как пилотный, результаты которого нуждаются в дальнейшей проверке и конкретизации на расширенной выборке.

Литература

1. Бобылева И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений // Аналитический доклад. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2012. С. 7.
2. Дисней Т. Этнографический взгляд на роль эмоций в российском детском доме [Электронный ресурс] // ЖИСП. 2017. Т. 15. № 3. С. 407—420. DOI:10.17323/727-0634-2017-15-3-407-420
3. Ершова Н.Н., Бородатая М.Н. Практика деятельности некоммерческой организации по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основе наставничества // Материалы Всероссийской международной научно-практической конференции «Общество, наука, инновации» (НПК 2017) (г. Киров, 2017). Киров. С. 5554—5561.
4. Логинова Е.В. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]: выпускная квалификационная работа бакалавра: 39.03.02. Красноярск: СФУ, 2018.
5. Мусаева С.Д., Магомедова С.А., Магомедова И.Р. Социальное сопровождение как инструмент социальной адаптации выпускников интернатных учреждений // Региональные проблемы

- преобразования экономики. 2021. № 10. С. 44—52. DOI:10.26726/1812-7096-2020-10-44—52
6. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 годы. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 25.03.2020).
7. О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ [Электронный ресурс] / Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/10418> (дата обращения: 25.03.2020).
8. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации: Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/38016> (дата обращения: 25.03.2020).
9. Осипова Н.В. Реализация мероприятий комплекса мер по подготовке детей-сирот к самостоятельной жизни // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 2. С. 61.
10. Ослон В.Н., Селенина Е.В. Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе

получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». 2018. Т. 10. № 3. С. 70—83. DOI:10.17759/psyedu.2018100307

11. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс] // Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/544284/#ixzz6HhvvDvID> (дата обращения: 25.03.2020).

12. Рекомендации по разработке и реализации региональной программы социальной адаптации выпускников детских домов и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации о выполнении рекомендаций от 1 марта 2011 г. № 06-369. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6649167/> (дата обращения: 25.03.2020).

13. Семья Г.В., Телицына А.Ю. Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. № 1. С. 168—183.

14. Траектории социальной и профессиональной адаптации выпускников детских домов в России: обзор исследовательского отчета / Под ред. Р.Н. Абрамова, К.А. Антонова, А.В. Ильина, Е. Грач, Г. Любарского, Ж.В. Черновой. М.: ООО «СБ Групп», 2016. С. 16—20.

15. Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Вверх по лестнице, ведущей вниз: идеология возможностей и ограничения образовательного выбора выпускников

детских домов // ЖССА. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vverh-po-lestnitse-veduschey-vniz-ideologiya-vozmozhnostey-i-ogranicheniya-obrazovatel'nogo-vybora-vypusknikov-detskih-domov> (дата обращения: 08.03.2020).

16. Alternatives to Orphanages in Northwest Russia: Preconditions and Obstacles in Policy Development / J. Holm-Hansen (ed.) // Placement of Orphans. Russian and Nordic Experiences, NIBR. 2005. P. 137.

17. Bindman E., Kulmala M., Bogdanova E. NGOs and the policy-making process in Russia: The case of child welfare reform. 2019. Vol. 32. Issue 2. P. 207—222. DOI:10.1111/gove.12366

18. Gavurová B., Grof M., Vagasova T. Chosen Aspects of Non-Profit Sector and Volunteering in Slovakia // Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis. 2017. Vol. 65(3). P. 997—1006. DOI:10.11118/actaun201765030997

19. Kulmala M., Michael R., Chernova Z. Overhauling Russia's child welfare system: institutional and ideational factors behind the paradigm shift // The journal of social policy studies. 2005. Vol. 15. No 3. P. 353—366. DOI:10.17323/727-0634-2017-15-3-353-366

20. Nishuntshe Z., Taukeni S.G. Psychological and Social Issues Affecting Orphans and Vulnerable Children // Addressing Multicultural Needs in School Guidance and Counseling. 2020. P. 20—31. IGI Global. DOI:10.4018/978-1-7998-0319-5.ch002

21. Tellitsyna A., Arakantseva T., Zavidilkina O. The Perception of Mentors and Mentorship among Youth at Risk in the Russian Federation // Child Welfare. 2020. Vol. 97. No. 5. P. 23—50.

22. Thurman T.R., Nice J., Luckett B., Visser M. Can family-centered programing mitigate HIV risk factors among orphaned and vulnerable adolescents? Results from a pilot study in South Africa // AIDS care. 2018. Vol. 30(9). P. 1135—1143. DOI:10.1080/09540121.2018.1455957

References

1. Bobyleva I.A. Sotsial'naya adaptatsiya vypusknikov internatnykh uchrezhdenii [Social adaptation of boarding school graduates]. Analiticheskii doklad [Analytical report]. Moscow: Fond podderzhki detei, nakhodyashchikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii, 2012, p. 7. (In Russ.).

2. Disney T. Etnograficheskii vzglyad na rol' emotsii v rossiiskom detskom dome [Ethnographic view of the role of emotions in the Russian orphanage] [Elektronnyi resurs]. ZhISP, 2017. Vol. 15, no. 3, pp. 407—420. DOI:10.17323/727-0634-2017-15-3-407-420 (In Russ.).

3. Ershova N.N., Borodataya M.N. Praktika deyatel'nosti nekommercheskoi organizatsii po soprovozhdeniyu detei-sirot i detei, ostavshikhhsya bez popecheniya roditelei na osnove nastavnichestva [The practice of a non-profit organization to support orphans

and children left without parental care on the basis of mentorship]. Materialy Vserossiiskoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Obshchestvo, nauka, innovatsii» (NPK 2017) [Materials of the All-Russian International Scientific and Practical Conference «Society, Science, Innovation» (NPK 2017)]. Kirov, 2017, pp. 5554—5561. (In Russ.).

4. Loginova E.V. Postinternatnoe soprovozhdenie detei-sirot i detei, ostavshikhhsya bez popecheniya roditelei [Post-boarding support for orphans and children left without parental care] [Elektronnyi resurs]: vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota bakalavra [final qualifying work of a bachelor]. Krasnoyarsk: SFU, 2018. (In Russ.).

5. Musaeva S.D., Magomedova S.A., Magomedova I.R. Sotsial'noe soprovozhdenie kak instrument sotsial'noi adaptatsii vypusknikov

internatnykh uchrezhdenii [Social support as a tool for social adaptation of boarding school graduates]. *Regional'nye problemy preobrazovaniya ekonomiki [Regional problems of economic transformation]*, 2021, no. 10, pp. 44—52. DOI:10.26726/1812-7096-2020-10-44-52 (In Russ.).

6. Natsional'naya strategiya deistvii v interesakh detei na 2012—2017 gg. [National Strategy for Action for Children 2012—2017] [Elektronnyi resurs]. Ofitsial'nyi sait Prezidenta RF [Official website of the President of the Russian Federation]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (Accessed 25.03.2020). (In Russ.).

7. O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsial'noi zashchite detei-sirot i detei, ostavshikhnya bez popecheniya roditelei: Federal'nyi zakon ot 21.12.1996 № 159-FZ [On additional guarantees for the social protection of orphans and children left without parental care: Federal Law of December 21, 1996, No. 159-FZ] [Elektronnyi resurs]. Ofitsial'nyi sait Prezidenta RF [The official website of the President of the Russian Federation]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/10418> (Accessed 25.03.2020). (In Russ.).

8. Ob osnovakh sotsial'nogo obsluzhivaniya grazhdan v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon ot 28.12.2013 № 442-FZ [On the basics of social services for citizens in the Russian Federation: Federal Law of December 28, 2013 No. 442-FZ] [Elektronnyi resurs]. Ofitsial'nyi sait Prezidenta RF [The official website of the President of the Russian Federation]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/38016> (Accessed 25.03.2020). (In Russ.).

9. Osipova N.V. Realizatsiya meropriyatii kompleksa mer po podgotovke detei-sirot k samostoyatel'noi zhizni [Implementation of measures of a complex of measures to prepare orphans for an independent life]. *Obrazovanie. Kar'era. Obschestvo [Education. Career. Society]*, 2019, no. 2, p. 61. (In Russ.).

10. Osion V.N., Selenina E.V. Tekhnologiya postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov organizatsii dlya detei-sirot v protsesse polucheniya professional'nogo obrazovaniya i pri pervichnom trudoustroistve [The technology of post-boarding support for graduates of organizations for orphans in the process of obtaining vocational education and primary employment] [Elektronnyi resurs]. *Elektronnyi zhurnal «Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Electronic journal «Psychological and Pedagogical Research»]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 70—83. DOI:10.17759/psyedu.2018100307 (In Russ.).

11. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 maya 2014 g. № 481 «O deyatel'nosti organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhnya bez popecheniya roditelei, i ob ustroistve v nikh detei, ostavshikhnya bez popecheniya roditelei» [Decree of the Government of the Russian Federation of May 24, 2014 No. 481 «On the activities of organizations for orphans and children left without parental care, and on the placement of children without parental care in them»] [Elektronnyi resurs]. Dostup iz

sprav.-pravovoi sistemy «Garant» [Access from reference legal system «Garant»]. URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/544284/#ixzz6HhwDvId> (Accessed 25.03.2020). (In Russ.).

12. Rekomendatsii po razrabotke i realizatsii regional'noi programmy sotsial'noi adaptatsii vypusknikov detskikh domov i detei, ostavshikhnya bez popecheniya roditelei [Recommendations for the development and implementation of a regional program of social adaptation of graduates of orphanages and children left without parental care]. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii o vypolnenii rekomendatsii ot 1 marta 2011 g. № 06-369 [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the implementation of recommendations dated March 1, 2011 g. № 06-369] [Elektronnyi resurs]. Dostup iz sprav.-pravovoi sistemy «Garant» [Access from reference-legal system «Garant»]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6649167/> (Accessed 25.03.2020). (In Russ.).

13. Cem'ya G.V., Telitsyna A. Yu. Rol' nekommercheskikh organizatsii i instituta dobrovol'chestva v realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012—2017 gody [The role of non-profit organizations and the institution of volunteering in the implementation of the National Strategy for Action in the Interests of Children for 2012—2017]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, no. 1, pp. 168—183. (In Russ.).

14. Traektorii sotsial'noi i professional'noi adaptatsii vypusknikov detskikh domov v Rossii: obzor issledovatel'skogo otcheta [Trajectories of social and professional adaptation of graduates of orphanages in Russia: an overview of the research report]. Pod red. R.N. Abramova, K.A. Antonova, A.V. Il'ina, E. Grach, G. Lyubarskogo, Zh.V. Chernovoi [Ed. R.S. Abramova, K.A. Antonova, A.V. Ilyina, E. Grach, G. Lyubarsky, Zh.V. Chernovoi]. Moscow: Publ. OOO «SB Grupp», 2016, pp. 16—20. (In Russ.).

15. Chernova Zh.V., Shpakovskaya L.L. Vverkh po lestnitse, vedushchei vni: ideologiya vozmozhnostei i ogranicheniya obrazovatel'nogo vybora vypusknikov detskikh domov [Up the ladder leading down: the ideology of opportunities and limitations of the educational choice of graduates of orphanages]. *ZhSSA*, 2020, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vverh-po-lestnitse-vedushchey-vni-ideologiya-vozmozhnostey-i-ogranicheniya-obrazovatel'nogo-vybora-vypusknikov-detskikh-domov> (Accessed 08.03.2020). (In Russ.).

16. Alternatives to Orphanages in Northwest Russia: Preconditions and Obstacles in Policy Development. Holm-Hansen J. (ed.). Placement of Orphans. Russian and Nordic Experiences, *NIBR*, 2005, pp. 137.

17. Bindman E., Kulmala M., Bogdanova E. NGOs and the policy-making process in Russia: The case of child welfare reform. 2019. Vol. 32, Issue 2, pp. 207—222. DOI:10.1111/gove.12366

18. Gavurová B., Grof M., Vagasova T. Chosen Aspects of Non-Profit Sector and Volunteering in Slovakia. *Acta Universitatis Agricolurae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 2017, no. 65(3), pp. 997—1006. DOI:10.11118/actaun201765030997
19. Kulmala M., Michael R., Chernova Z. Overhauling Russia's child welfare system: institutional and ideational factors behind the paradigm shift. M. Kulmala, R. Michael, Z. Chernova. *The Journal of social policy studies*, 2005. Vol. 15, no 3, pp. 353—366. DOI:10.17323/727-0634-2017-15-3-353-366
20. Ntshuntshe Z., Taukeni S.G. Psychological and Social Issues Affecting Orphans and Vulnerable Children. *Addressing Multicultural Needs in School Guidance and Counseling*, 2020, pp. 20—31. IGI Global. DOI:10.4018/978-1-7998-0319-5.ch002
21. Telitsyna A., Arakantseva T., Zavodilkina O. The Perception of Mentors and Mentorship among Youth at Risk in the Russian Federation. *Child Welfare*, 2020. Vol. 97, no. 5, pp. 23—50.
22. Thurman T.R., Nice J., Luckett B., Visser M. Can family-centered programing mitigate HIV risk factors among orphaned and vulnerable adolescents? Results from a pilot study in South Africa. *AIDS care*, 2018, no. 30(9), pp. 1135—1143.

Информация об авторах

Телицына Александра Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры экономики и управления в негосударственных некоммерческих организациях, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: atelitsyna@hse.ru

Милакова Александра Юрьевна, стажер-исследователь Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7079-2125>, e-mail: a.milakova@hotmail.ru

Information about the authors

Aleksandra Yu. Telitsyna, PhD in Biology, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: atelitsyna@hse.ru

Aleksandra Yu. Milakova, Research Intern, Centre for Studies of Civil Society and the Nonprofit Sector, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7079-2125>, e-mail: a.milakova@hotmail.ru

Получена 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Received 22.11.2021

Accepted 10.12.2021

Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания

Ослон В.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Семья Г.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: semjagv@mgppu.ru

Колесникова У.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: kolesnikovauv@mgppu.ru

Яровикова О.А.

ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: o.yarovikova@mail.ru

Представлены результаты первого в России исследования субъективного благополучия выпускников организаций для детей-сирот, проживающих после выпуска в организациях для детей-сирот, жилых помещениях специализированного жилищного фонда, общежитиях организаций профессионального образования, а также в съемном или закрепленном за ними жилье. Показано, что уровень субъективного благополучия зависит от возможности сохранения стереотипов организации жизни и взаимоотношений, сформировавшихся в детском доме: чем ниже уровень требований к самостоятельности и реальная автономия жилья, тем выше доля выпускников с высоким уровнем субъективного благополучия. Доказано, что система отношения к себе у выпускников связана с условиями проживания. Выпускники, проживающие при постоянной педагогической поддержке, в большей степени удовлетворены собой по сравнению с другими группами, лучше справляются с трудностями и более эффективно преодолевают стрессовые ситуации. Низкая жизнестойкость и высокая виктимность характерны для вернувшихся в закрепленное жилье. Наиболее ресурсным для взросления является самостоятельное проживание в условиях госжилфонда. К ним приближаются выпускники, самостоятельно снимающие жилье.

Ключевые слова: выпускники организаций для детей-сирот, субъективное благополучие, система отношений, условия проживания, постинтернатный период.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическая разработка системы оценки готовности выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускников замещающих семей к самостоятельному проживанию и успешности социальной адаптации после выпуска из организаций и завершения пребывания в замещающих семьях».

Для цитаты: Ослон В.Н., Семья Г.В., Колесникова У.В., Яровикова О.А. Субъективное благополучие выпускников организаций для детей-сирот в различных условиях проживания // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 211—224. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260617>

Subjective Well-Being of Graduates of Orphan Organizations Living in Various Settings

Veronika N. Oslon

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

Galina V. Semya

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

Uliana V. Kolesnikova

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

Olga A. Yarovikova

Center for the Protection of Children's Rights and Interests, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: o.yarovikova@mail.ru

The article is devoted to the outcomes of the first Russian study of subjective well-being in graduates of orphan organizations living in various settings: orphan institutions, specialized housing facilities, dormitories of vocational education organizations, as well as in rented or assigned housing. It is shown that the level of subjective well-being depends on the possibility of preserving the stereotypes of living arrangements and relationships formed in the orphanage: the lower the level of requirements for independence, and the real autonomy of housing, the higher the proportion of graduates with a high level of subjective well-being. It is proved that the graduates' attitude to self is related to living conditions. Those graduates who live with constant pedagogical support are more satisfied with themselves as compared to other groups, cope better with difficulties and overcome stressful situations more effectively. Low resilience and high victimization are characteristic of those who return to assigned housing. Living in state housing is what promotes growing up the most, and so does renting a house on one's own.

Keywords: graduates of orphan organizations, subjective well-being, system of relations, living conditions, post-orphanage period.

Funding. The reported study was funded by the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Scientific and methodological development of a system of tools for assessing the readiness of graduates of organizations for orphans and children without parental care, graduates of foster care to live independently and the success of social adaptation after graduation from organizations and completion of stay in foster families", no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

For citation: Oslon V.N., Semya G.V., Kolesnikova U.V., Yarovikova O.A. Subjective Well-Being of Graduates of Orphan Organizations Living in Various Settings. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 211—224. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260617> (In Russ.).

Введение

В России после принятия постановления Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 [9] в значительной мере изменилась система институционального воспитания детей-сирот, сформировалась новая парадигма психолого-педагогической помощи — ресурсная, целью которой является мобилизация личностных и средовых ресурсов ребенка. В связи с этим появился новый критерий оценки результатов постинтернатного сопровождения — субъективное благополучие выпускника.

Анализ отечественных и зарубежных исследований эффективности постинтернатной поддержки раскрывает проблемы, связанные с адаптацией молодых людей, и показывает, что успешность их решения зависит от внешних и внутренних ресурсов выпускников, где на первых местах стоят финансовая поддержка, предоставление жилья и оказание помощи в решении семейных и личных проблем, а также получение профессионального образования, занятость, налаживание взаимоотношений и усвоение культурных норм [18; 19; 20; 21; 24].

В последнее десятилетие появилось значительное количество работ, посвященных выявлению и развитию положительных качеств и сильных сторон воспитанников и молодых людей, вышедших из институциональной системы [8; 11; 15; 25]. В международных исследованиях выявлены индивидуальные защитные факторы, которые могут позволить воспитанникам чувствовать себя благополучными в самостоятельной жизни. К ним отнесены: надежда (K.A. Hagen, B.J. Myers, V.H. Mackintosh), позитивные взгляды на себя (D. Cicchetti, J. Coleman, A. Hagell, B. Daniel,

S. Wassell, R. Gilligan, D.M. Fergusson), постановка целей и ориентация на достижение (D. Cicchetti, J. Coleman, A. Hagell), просоциальные ценности, отношения и поведение (M.E. Aguilar-Vafaie), развитие навыков (J. Coleman, A. Hagell, D. Mullan, D. Fitzsimons), а также выявление и использование сильных сторон характера (Moore, Park). Мобилизация этих качеств может служить защитой для уязвимой категории молодежи от стрессовых и негативных жизненных обстоятельств, поддерживать и улучшать их благополучие [25]. В исследованиях доказывается положительное влияние подготовки к самостоятельной жизни на благополучие молодых людей, вышедших из-под опеки [22]. В отечественных исследованиях также выделяются условия, способствующие субъективному благополучию детей и молодых людей, оставшихся без попечения родителей [10], ключевым фактором которых является позитивный баланс между трудностями, с которыми сталкивается выпускник, и доступными ресурсами по их преодолению. Такой подход созвучен с теорией «весов» Р. Додж [16], рассматривающей благополучие детей как «динамическое состояние, меняющееся в течение жизни», а успешность преодоления возникающих у ребенка трудностей во взаимосвязи с личностными особенностями ребенка, наличием взрослого, которому можно доверять, возможностью обратиться за квалифицированной помощью [16].

В результате изменения системы условия воспитания и последующая поддержка детей-сирот и лиц из их числа стали более благоприятными для их развития и социализации, однако идентичность «детдомовца» нередко

препятствует их интеграции в общество, а воспоминания о недостаточном внимании к их индивидуальным потребностям поддерживают ее на протяжении жизни [17], разделяя общество на своих, переживших подобный опыт, и остальных, которым невозможно доверять.

Одно из главных прав выпускников организаций для детей-сирот — право на жилье, получение которого считается одним из условий благополучного старта в самостоятельной жизни. Наличие различных программ поддержки для выпускников, где решается проблема временного жилья, существенным образом влияет на успешность перехода к самостоятельной жизни [23].

В России бывшие воспитанники после выпуска могут жить в различных условиях в зависимости от места обучения или работы, а также от возможностей региона. Часть молодых людей продолжает жить (до 23 лет) в общих или постинтернатных группах своих организаций, другие — возвращаются в закрепленное жилье по месту их изъятия из кровной семьи. Некоторые выпускники самостоятельно снимают жилье. Стоит отметить, что Россия сегодня единственная страна, предоставляющая безвозмездно жилые помещения в виде отдельных квартир лицам из числа детей-сирот при условии его отсутствия, однако очередь на получение жилья может растянуться от одного года до нескольких лет [14]. Ежегодно жилье получают около 16 тысяч молодых людей в возрасте до 23 лет, а в очереди стоит еще 117 тысяч человек [12].

Исследование субъективного благополучия выпускников организаций для детей-сирот позволяет понять характер связи между условиями проживания и системой отношений выпускников, определить, способствуют ли они взрослению и адаптации к самостоятельной жизни. Полученные результаты помогут в разработке системы научно обоснованных индикаторов для мониторинга и оценки субъективного благополучия выпускников на национальном уровне.

Организация и проведение исследования

Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами декларации Хель-

синки 1964 года. Респонденты были ознакомлены с целями и задачами, и дали информированное согласие на участие. Опрос проходил в рамках фокус-групп и индивидуально. Цель исследования — определить уровень и специфику субъективного благополучия (далее — СБ) выпускников как в целом, так и по группам проживания в различных условиях.

В исследовании приняли участие 102 респондента. Выборка была выравнена по возрасту (min — 18 лет, max — 21 год), полу и длительности опыта институционального воспитания (не менее 5 лет). Все испытуемые интеллектуально сохранены. Были сформированы 5 групп испытуемых в соответствии с условиями их проживания.

Первая группа (19 человек) — молодые люди, продолжающие временно проживать в организации для детей-сирот в постинтернатных или общих группах. Средний возраст составил $18,9 \pm 0,8$ г., институциональный стаж — $9,9 \pm 6,7$ г. Абсолютное большинство (73,7%) обучались в колледжах или техникумах, часть (10,5%) совмещали обучение и работу, остальные (15,8%) не учились и не работали.

Во вторую группу (22 человека) вошли выпускники, самостоятельно проживающие в предоставленных государством жилых помещениях специализированного жилищного фонда (впоследствии эта квартира должна отойти в их собственность). Средний возраст — $20,9 \pm 1,4$ г., институциональный стаж — $9,3 \pm 5,6$ г. Из них: 18,2% получали среднее профессиональное образование, 9% совмещали обучение в вузе и работу, 22,7% официально работали, 13,7% неофициально трудоустроены, 18,2% находились в отпуске по уходу за ребенком, 4,5% — в академическом отпуске.

Третья группа (20 человек) — выпускники, проживающие в общежитиях учебных заведений, как правило, в условиях педагогического сопровождения. Средний возраст — $19,2 \pm 1,5$ г., институциональный опыт — $9,1 \pm 4,6$ г. Абсолютное большинство обучались в колледжах (70%) и вузах (15%), остальные (15%) совмещали работу и учебу.

Четвертая группа (20 человек) — молодые люди, вернувшиеся в жилье, в котором они

проживали до помещения в организацию для детей-сирот (закрепленное жилье). Средний возраст составил $20,6 \pm 1,5$ г., институциональный опыт — $5,8 \pm 3,3$ г. Каждый 3-й выпускник (35%) учился в колледже, каждый 4-й (25%) находился в отпуске по уходу за ребенком, только 10% имели официальную работу, 25% — неофициальную, 5% — не учились и не работали.

В пятую группу (21 человек) вошли выпускники, самостоятельно снимающие жилье. Средний возраст составил $20,3 \pm 1,6$ г., институциональный опыт — $11,2 \pm 5,2$ г. Большинство респондентов (52,3%) работали, в основном, официально, 23,8% получали среднее профессиональное образование, 4,8% совмещали обучение и трудовую деятельность, 14,3% находились в отпуске по уходу за ребенком, 4,8% — в академическом отпуске.

В соответствии с конструктом субъективное благополучие рассматривалось как удовлетворенность выпускника системой своих отношений [6; 7; 8]. На основании данной модели было выстроено 8 содержательных доменов СБ, критерием оценки которых стала удовлетворенность:

— своими умениями и навыками, эффективностью, в том числе оценкой готовности к самостоятельной жизни;

— собой (самоотношение, жизнестойкость, виктимность);

— поддерживающей сетью (социометрические выборы, вопросы о наличии и качестве отношений с родственниками, сверстниками, значимыми взрослыми);

— безопасностью (вопросы о ситуациях буллинга, оценка домашней, образовательной (рабочей) среды в отношении ее безопасности);

— соблюдением прав;

— нормализацией жизни (насколько в представлениях выпускников их жизнь в настоящее время соответствует жизни других молодых взрослых);

— будущим (чувства по поводу своего будущего, оценка своих жизненных перспектив в отношении получения образования, материального достатка, обеспечивающего нормальные условия жизни, создания семьи, воспитания благополучных детей и т.д.);

— жизнью в целом и ее отдельными аспектами (жилищные условия, материальное благополучие, отношения с преподавателями, начальниками, сверстниками).

Был разработан психодиагностический комплекс, направленный на определение уровня и структуры СБ выпускников, включивший в себя: авторский опросник СБ [8], «Шкалу самоуважения-самоуничижения» М. Розенберга (Rosenberg's Self-Esteem Scale) [2], скрининговую версию теста «Жизнестойкость» (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова) [5], опросник «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одицова, Н.П. Радчикова) [4], а также проективную методику «Лица» (Эндрюс, Уити) [1], направленную на оценку удовлетворенности жизнью в целом и ее различными аспектами.

Опрос проводился в форме структурированного интервью и занимал не более 60 минут.

При статистической обработке данных были использованы: факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс); кластерный анализ методом k -средних; однофакторный дисперсионный анализ, критерии Н-Краскела-Уоллиса и U-Манна-Уитни для анализа количественных переменных, критерий χ^2 для сравнения групп по качественным признакам. Обработка полученных данных выполнялась с помощью пакета статистических программ «SPSS 21.0».

Результаты и обсуждение

Средняя оценка по всем группам уровня удовлетворенности готовностью к самостоятельной жизни составила 3,65 из 5 баллов (ближе к «удовлетворен подготовкой»). Значимых различий в оценках между группами не выявлено ($p=0,133$).

Проведенная факторизация массива данных, полученных по результатам анализа показателей 7 доменов (исключение составил домен «Удовлетворенность собой»), позволила выделить 6 факторов, объяснивших 63,3% общей дисперсии, и определить вклад каждого фактора в субъективное благополучие выпускников. В результате были выделены 6 факторов СБ:

F1 — удовлетворенность перспективами на будущее — 16,7%;

- F2 — нормализацией жизни — 12,4%;
- F3 — жилищными условиями и суверенно-стью жилищного пространства — 10,4%;
- F4 — жизнью в целом — 9,6%;
- F5 — межличностными отношениями — 7,9%;
- F6 — поддержкой — 6,2%.

Сравнительный анализ факторов СБ выпускников организаций для детей-сирот, проживающих в различных условиях, выявил значимые различия только по фактору F3 «Удовлетворенность жилищными условиями и суверенностью жилищного пространства» ($p=0,007$) и тенденцию к значимости по фактору F5 «Удовлетворенность межличностными отношениями», наблюдается тенденция к различию между группами ($p=0,074$) (рис. 1).

В F3 вошли переменные, в целом соответствующие «универсальной психометрической характеристике психологического пространства личности», т.е. «пространства с целостными границами, дающего возможность его обладателю поддерживать свою личностную автономию, определяемого как суверенное, а пространства с нарушенными границами — как депривированного, при этом депривируется потребность в приватности, т.е. возмож-

ности управлять взаимодействием с миром» [3]. Условиями удовлетворенности своим жильем стали: наличие пространственных границ, позволяющих почувствовать свою личностную автономию (я могу побыть один/одна, когда мне это нужно — факторная нагрузка — 0,707) и обеспечить безопасность домашней среды (у меня есть место, где я храню свои вещи и не боюсь, что их кто-то возьмет — 0,653). При этом потребность в автономии и границах сочетается с потребностью в зависимости (я всегда знаю, кто может мне помочь — 0,527).

В F5 вошли переменные, в основном свидетельствующие о значимости отношений с различными участниками социальной сети: с преподавателями, начальниками (0,653); коллективом (0,649); наличие человека, которому можно доверять (0,365). Также в этот фактор вошел такой необходимый атрибут позитивных межличностных отношений в представлениях бывших воспитанников, как «одет не хуже других» (0,624).

Полученные данные свидетельствуют о том, что молодые люди сохраняют привычные паттерны взаимоотношений, сформированные в детском доме, и после выпуска, что объ-



Рис. 1. Сравнение факторов СБ по группам выпускников

ясняет их преимущественную ориентацию на взрослого, а не на сверстника (преподаватель вместо воспитателя), а также потребность в доверенном человеке, которого они не перестают искать всю свою жизнь, высокую значимость внешних атрибутов в референтных отношениях.

Как показано на рис. 1, оценка по F3 выше у молодых людей, продолжающих свое пребывание в организациях для детей-сирот, и ниже у выпускников, проживающих в закреплённом жилье (гр. 1). При этом оценка безопасности домашней среды у респондентов данной группы оказалась ниже ($p > 0,001$) по сравнению с группами выпускников, проживающих в государственном и в съёмном жилье: 2 гр. — 86,4%; 5 гр. — 85,7%; 1 гр. — 84,2%; 3 гр. — 75%, 4 гр. — 75%. Обращают внимание низкие оценки удовлетворенности домашней средой у проживающих в общежитии (3 гр.) и на съёмной квартире (5 гр.). Оценка по F5 выше у тех, кто снимает жилье (5 гр.), что, по всей вероятности, связано с возможностью самостоятельного выбора партнеров по общению, а также у проживающих в закреплённом жилье (4 гр.) со своими родственниками.

С помощью кластерного анализа (метод k-средних), основанием для которого послужили показатели выделенных факторов при предварительном нормировании данных, были сформированы 3 кластера СБ. В первый кластер попало 53 выпускника, во 2-й — 26, в 3-й — 23. Анализ распределения показателей выделенных факторов по кластерам показал их определенную специфичность. Поэтому они были названы: 1-й кластер — «высокий уровень», 2-й — «ближе к низкому», 3 — «ближе к среднему».

В кластере «высокий уровень» наиболее представлены ресурсы, связанные с удовлетворенностью поддержкой и общим уровнем СБ. К ресурсам также можно отнести удовлетворенность перспективами на будущее, нормализацию жизни, а также удовлетворенность жильем и его суверенностью (их уровень выше, чем в других кластерах). При этом у представителей данного кластера снижен уровень удовлетворенности межличностными отношениями и жизнью в целом (рис. 2). В кластере 2 «ближе к низкому уровню» самый высокий пик значений (высокий по всем кластерам) относится к удовлетворенности межличностными отношениями, включая поддержку со стороны властных фигур

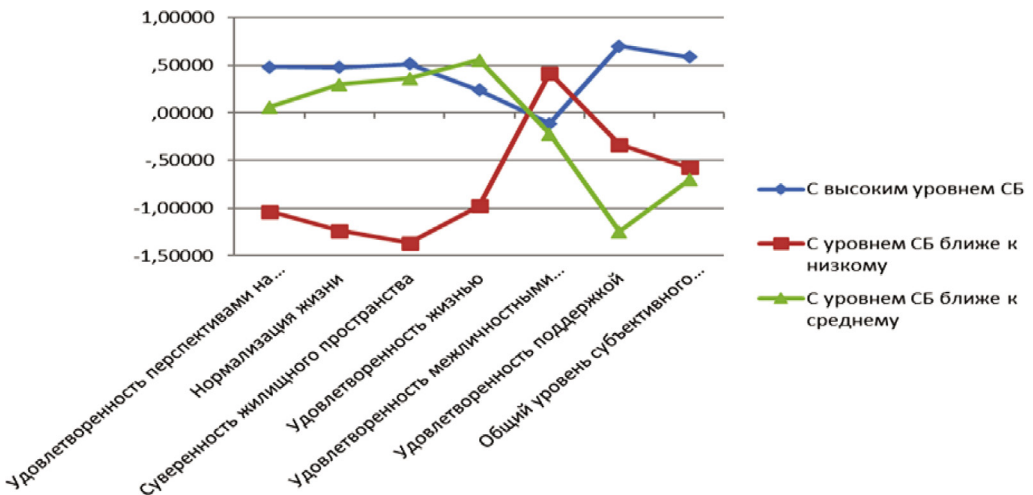


Рис. 2. Распределение значений факторов СБ по кластерам (кластерный анализ, метод k-средних при нормировании данных через z-значения)

(начальников, преподавателей, а также наставника). При этом у них самый низкий уровень удовлетворенности жилищными условиями и суверенностью жилищного пространства. Они убеждены, что их жизнь «хуже, чем у других» (нормализация жизни). Информанты не удовлетворены своими перспективами на будущее (наиболее значимый фактор в структуре СБ), а также жизнью в целом. В кластере «ближе к среднему уровню» явно выделяется в качестве ресурса удовлетворенность жизнью. При этом практически отсутствует ресурс поддержки, что в значительной степени снижает у них общий уровень СБ.

Как показано в табл. 1, в кластер с высоким уровнем СБ чаще всего попадают вы-

пускники, проживающие в условиях постоянной педагогической поддержки в группах детского дома (1 гр.) и студенческого общежития (3 гр.). Реже — информанты, самостоятельно снимающие жилье (5 гр.) и вернувшиеся в закрепленное жилье (4 гр.). Они также чаще попадают в кластер ближе к низкому уровню. Выпускники (5 гр., госжилфонд) чаще оказываются в кластере «ближе к среднему».

Сравнение групп с использованием однофакторного дисперсионного анализа по результатам методик, включенных во 2-й домен «Удовлетворенность собой», выявило наличие значимых различий по показателю самоуважения и самоуничтожения, ролевой виктимности и игровой роли жертвы (табл. 2).

Таблица 1

Результаты группировки выпускников, проживающих в различных условиях, по кластерам СБ

группы	Кластеры субъективного благополучия		
	«высокий уровень»	«ближе к низкому»	«ближе к среднему»
1	28,3	3,8	13,0
2	17,0	19,2	34,8
3	26,4	15,4	8,7
4	15,1	26,9	21,7
5	13,2	34,6	21,7

Примечание. Между группами выпускников имеются значимые различия ($p=0,034$).

Таблица 2

Распределение выпускников различных групп по характеристикам домена «Удовлетворенность собой», средние значения показателей

Группы	Самоуважение	Самоуничтожение	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость	Игровая роль жертвы	Социальная роль жертвы	Ролевая виктимность
1	4,6+3,5	-2,9+4,2	20,4+5,0	14,8+3,5	9,3+2,4	44,6+9,3	16,3+6,4	17,4+10,4	33,7+16,0
2	5,2+2,0	-3,4+2,8	21,2+4,8	15,4+3,9	10,3+4,0	47,0+11,3	17,5+9,8	14,0+9,0	31,5+17,7
3	5,8+2,1	-2,1+3,1	19,9+5,0	14,9+4,1	9,4+3,2	44,1+11,5	19,5+6,3	17,8+7,9	37,3+13,0
4	2,95+4,0	-0,6+3,5	17,9+5,8	12,1+4,3	8,0+3,1	38,1+11,1	24,5+7,1	22,1+8,7	46,6+14,5
5	5,9+2,2	-3,8+3,3	20,6+4,3	15,4+4,6	9,9+3,8	45,9+12,2	20,7+6,6	16,2+7,7	37,0+13,9
F	3,54	2,7	1,33	2,31	1,34	1,98	3,69	2,33	2,94
p	0,01	0,035	0,26	0,063	0,262	0,103	0,008	0,061	0,024

По компоненте «контроль» (жизнестойкость) и показателю «социальная роль жертвы» (тип ролевой виктимности) имеется тенденция к значимости различий (табл. 2).

Попарное сравнение групп выявило, что 1-я и 2-я; 1-я и 3-я; 2-я и 5-я; 3-я и 5-я группы имеют различия по всем исследуемым характеристикам ($p > 0,05$) (рис. 1, 2).

Как показано на рис. 3 и 4, в качестве наиболее проблемной выделилась группа выпускников, возвратившихся в закрепленное жилье (4 гр.). Значения всех показателей системы отношения к себе свидетельствуют о выраженной неудовлетворенности (рис. 3, 4). В их профиле жизнестойкости наиболее низкие значения получили компонента «контроль»

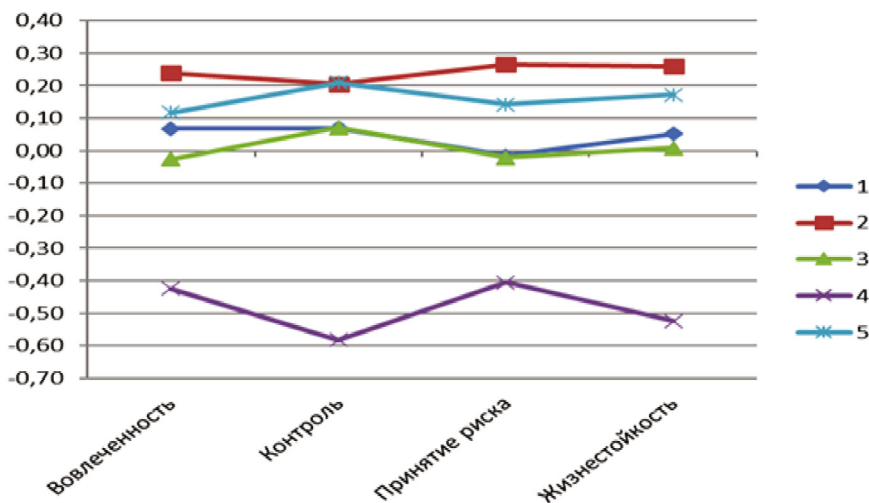


Рис. 3. Распределение групп выпускников по показателям жизнестойкости

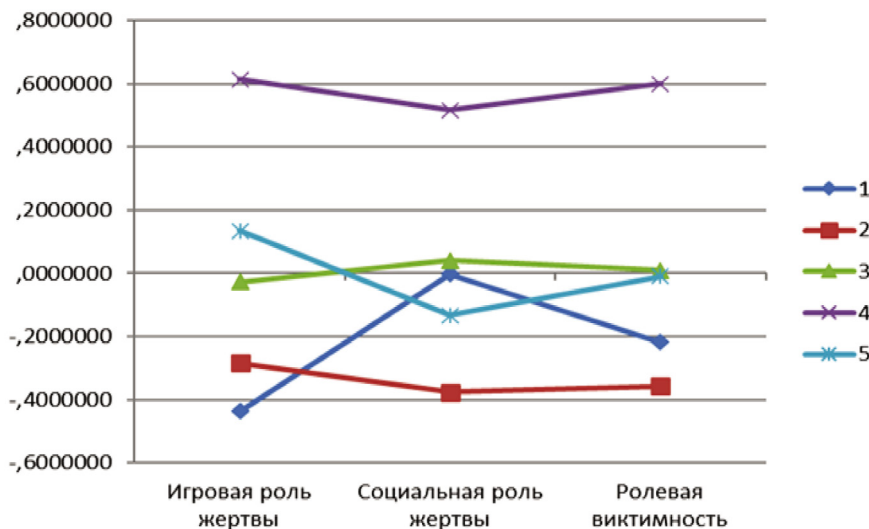


Рис. 4. Распределение групп выпускников по типам ролевой виктимности

(убеждены, что не могут контролировать свою жизненную ситуацию) и общий уровень жизнестойкости (убеждены, что мир против них, и они не могут с ним справиться) (рис. 3). Для них также характерен высокий уровень виктимности (рис. 4). Вернувшиеся в закрепленное жилье значительно чаще занимают «позицию жертвы» по сравнению с другими выпускниками. У них актуализируются рентные установки. Они чувствуют себя несчастными, ощущают себя аутсайдерами и неудачниками, особенно пострадавшими и беспомощными, чаще обвиняют других в своих несчастьях и настойчивы в требованиях компенсации за свою неудавшуюся жизнь [3; 13].

Респонденты, оставшиеся в детском доме (1 гр.), и студенты в общежитиях (3 гр.) достаточно близки по показателям жизнестойкости (рис. 3). При этом «детдомовцы» в большей степени вовлечены в свою деятельность и находят в жизни больше интересного по сравнению с «общежитскими», а также лучше справляются и более эффективно преодолевают стрессовые ситуации. Для них также в меньшей степени характерна ролевая виктимность, т.е. продуцирование поведения жертвы, а также идентификация себя с ролью жертвы (рис. 4). Наиболее жизнестойкими и наименее виктимными являются выпускники, проживающие в квартирах госжилфонда (2 гр.). По всей вероятности, наличие жилья, которое может стать твоей собственностью, позитивно влияет на самоотношение и взрос-

ление выпускников, расширяет их возможности и ресурсы. У выпускников, снимающих жилье (5 гр.), уровень жизнестойкости приближается к тем, кто проживает в квартирах (рис. 4). При этом все показатели ролевой виктимности у них значительно выше. Т.е., даже справляясь со стрессовыми ситуациями, они чувствуют себя жертвами своих жизненных обстоятельств.

Заключение

При равных обстоятельствах, обусловленных одним возрастом, условиями воспитания, количеством лет, проведенных в институциональной системе, степенью удовлетворенности своей готовностью к самостоятельной жизни, бывшие воспитанники в зависимости от условий проживания после выпуска по-разному оценивают свое субъективное благополучие. Выпускники, проживающие в условиях постоянной педагогической поддержки в детских домах и общежитиях образовательных организаций, чувствуют себя более благополучными и выше оценивают уровень СБ. В целом, чем ниже требования к самостоятельности и взрослости, тем выше уровень субъективного благополучия выпускников. Наиболее ресурсным для взросления является самостоятельное проживание в квартире, наименее — возвращение в закрепленное жилье, где у молодых людей актуализируются проявления сиротского симптомокомплекса.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Золотарева А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // ОмГУ. 2020. № 2. С. 52—57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/validnost-i-nadezhnost-russkoyazychnoy-versii-shkaly-samoosenki-m-rozenberga> (дата обращения: 29.10.2021).
3. Нартова-Бочавер С.К. Психология суровости: десять лет спустя. М.: Смысл, 2017. 200 с.
4. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности» // Известия ПГУ им. В.Г. Беллинского. 2012. № 28. С. 1303—1311. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-standartizatsiya-oprosnika-tip-rolevoy-viktimnosti> (дата обращения: 29.10.2021).
5. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия № 14. Психология. 2013. № 2. С. 147—165.
6. Ослон В.Н. Модель оценки субъективного благополучия воспитанников организаций для детей-сирот // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: сб. тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обухова (13—14 декабря 2018 года) / Ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 639 с.

7. *Ослон В.Н.* Мониторинг субъективного благополучия (subjectivewell-being) воспитанников как инструмент оценки качества деятельности организации для детей-сирот // Возможности и риски цифровой среды: сб. тезисов участников VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития: чтения памяти Л.Ф. Обуховой (12—13 декабря 2019 года). Т. 2. / Под ред. Т.А. Басиловой, Е.Г. Дозорцевой, Т.А. Егоренко. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 372 с.
8. *Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В.* Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 [Электронный ресурс] // Гарант. Информационно-правовое обеспечение. 2021. URL: <https://base.garant.ru/70661542/> (дата обращения: 07.11.2021).
10. *Русакова М.М., Одиноква В.А., Авдеева В.П.* Протокол исследования «Социальные траектории детства в современной России» [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Практика социальной работы. Открытый методический ресурс»: сетевое издание. 2018. № 4. DOI:10.13140/RG.2.2.14232.44808
11. *Русакова М.А., Одиноква В.А.* Теоретические основы и опыт мониторинга соблюдения прав и благополучия детей в интернатных учреждениях: обзор публикаций // Теория и практика общественного развития. 2014. № 16. С. 40—52.
12. Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 103-рик по России в целом и субъектам Российской Федерации за 2019 год [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. 2021. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/136126e649bb57c304f7d7263eb90445/> (дата обращения: 07.11.2021).
13. *Семья Г.В.* Основы психологической защищенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Развитие личности. 2004. № 1. С. 28—46.
14. Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», статья 8 [Электронный ресурс] // Гарант. Информационно-правовое обеспечение. 2021. URL: <https://base.garant.ru/10135206/> (дата обращения: 07.11.2021).
15. *Шульга Т.И.* Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 36—50. DOI:10.17759/pse.2019240403
16. *Dodge R.* et al. The challenge of defining wellbeing // International Journal of Wellbeing. 2012. Vol. 2. № 3. DOI:10.5502/ijw.v2i3.4
17. *Gabriel T., Keller S., Bombach C.* Vulnerability and Well-Being Decades After Leaving Care // Frontiers in Psychology. 2012. Vol. 12. P. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.577450
18. *Gates L.B., Pearlmutter S., Keenan K.* et al. Career readiness programming for youth in foster care [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 89. P. 152—164. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.04.003
19. *Geiger J.M., Beltran S.J.* Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature // Children and Youth Services Review, Elsevier. 2017. Vol. 79(C). P. 186—197. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.023
20. *Geiger J.M., Piel M.H., Day A., Schelbe L.* A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities // Children and Youth Services Review, Elsevier. 2018. Vol. 85(C). P. 287—294. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.01.001
21. *Goodkind S., Schelbe L., Shook J.J.* Why youth leave care: Understandings of adulthood and transition successes and challenges among youth aging out of child welfare // Children and Youth Services Review, Elsevier. 2011. Vol. 33(6). P. 1039—1048. DOI:10.1016/j.childyouth.2011.01.010
22. *Green E.D., Fedina L., Lee B.R.* et al. Psychological well-being, risk and resilience of young people who started and former foster youth // Journal of Child & Adolescent Trauma. 2019. Vol. 12. P. 175—185. DOI:10.1007/s40653-018-0204-1
23. *Hägman-Laitila A., Salokekkilä P., Karki S.* Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review // Children and Youth Services Review, Elsevier. 2018. Vol. 95(C). P. 134—143. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.08.017
24. *Lenz-Rashid S.* An urban university campus support program for students from foster care: Services and outcomes [Electronic resource] // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 88. P. 333—340. DOI:10.1016/j.childyouth.2018.09.033
25. *Teodorczuk K., Guse T., A du Plessis G.* The impact of positive psychological interventions on the hope and well-being of adolescents living in a child and youth care center // British Journal of Guidance & Counselling. 2019. Vol. 47. № 2. P. 234—245. DOI:10.1080/03069885.2018.1504880

References

1. Argail M. *Psikhologiya schast'ya* [Psychology of happiness]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter, 2003. 271 p. (In Russ.).
2. Zolotareva A.A. Validnost' i nadezhnost' russkoyazychnoi versii shkaly samootsenki M. Rozenberga [Validity and reliability of the Russian version of the M. Rosenberg self-assessment scale]. *OmGU*, 2020, no. 2, pp. 52—57. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/validnost-i-nadezhnost-russkoyazychnoy-versii-shkaly-samootsenki-m-rozenberga> (Accessed 29.10.2021). (In Russ.).
3. Nartova-Bochaver S.K. *Psikhologiya suverennosti: desyat' let spustya* [Psychology of sovereignty: ten years later]. Moscow: Smysl, 2017. 200 p. (In Russ.).
4. Odintsova M.A., Radchikova N.P. Razrabotka i standartizatsiya oprosnika «Tip rolevoi viktimnosti» [Development and standardization of the questionnaire "Type of role victimization"]. *Izvestiya PGU im. V.G. Belinskogo*, 2012, no. 28, pp. 1303—1311. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-standardizatsiya-oprosnika-tip-rolevoy-viktimnosti> (Accessed 29.10.2021). (In Russ.).
5. Osin E.N., Rasskazova E.I. Kratkaya versiya testa zhiznestoikosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primeneniye v organizatsionnom kontekste [A brief version of the resilience test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya № 14. Psikhologiya* [Bulletin of the Moscow University. Series No. 14. Psychology], 2013, no. 2, pp. 147—165. (In Russ.).
6. Oslon V.N. Model' otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya vospitannikov organizatsii dlya detei-sirot. Kul'turno-istoricheskii podkhod v sovremennoi psikhologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy: sb. tezisov uchastnikov shestoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya, posvyashchennoi 80-letiyu so dnya rozhdeniya professora L.F. Obukhovoi (13—14 dekabrya 2018 goda) [Model for assessing the subjective well-being of pupils of organizations for orphaned children. Cultural and historical approach in modern developmental psychology: achievements, problems, prospects: collection of abstracts of participants of the sixth all-Russian scientific and practical conference on developmental psychology, dedicated to the 80th anniversary of the birth of Professor L.F. Obukhova December 13—14, 2018] by Shapovalenko I.V., El'koninova L.I., Kochetova Yu.A. Moscow. Publ. MSUPE, 2018, p. 639. (In Russ.).
7. Oslon V.N. Monitoring sub"ektivnogo blagopoluchiya (subjectivewell-being) vospitannikov kak instrument otsenki kachestva deyatelnosti organizatsii dlya detei-sirot. Vozmozhnosti i riski tsifrovoy sredy: sb. tezisov uchastnikov VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya: chteniya pamyati L.F. Obukhovoi (12—13 dekabrya 2019 goda) [Monitoring the orphans' subjective well-being as a tool for assessing the quality of organizations for orphaned children. Opportunities and risks of the digital environment: a collection of abstracts of participants of the VII all-Russian scientific and practical conference on developmental psychology (readings in memory of L.F. Obukhova) December 12—13, 2019] by Basilovoi T.A., Dozortsevoi E.G., Egorenko T.A. Moscow: Publ. MSUPE, 2019. Vol. 2, p. 372. (In Russ.).
8. Oslon V.N., Sem'ya G.V., Prokop'eva L.M., Kolesnikova U.V. Operatsional'naya model' i instrumentarii dlya izucheniya sub"ektivnogo blagopoluchiya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei [Operational Model and Tools for Studying Subjective Well-Being of Orphans and Children Without Parental Care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25(6), pp. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 24 maya 2014 g. № 481 [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation No. 481 of May 24, 2014]. *Garant. Informacionno-pravovoe obespechenie* [Garant. Information and Legal Support], 2021. Available at: <https://base.garant.ru/70661542/> (Accessed 07.11.2021). (In Russ.).
10. Rusakova M.M., Odinkova V.A., Adevaeva V.P. Protokol issledovaniya «Sotsial'nye traektorii detstva v sovremennoi Rossii» [Elektronnyi resurs] [Research protocol "Social trajectories of childhood in modern Russia"]. *Elektronnyi zhurnal «Praktika sotsial'noi raboty. Otkrytyi metodicheskii resurs»: setevoe izdanie* [Electronic Journal "Practice of Social Work. Open Methodological Resource": Online Publication], 2018, no. 4. DOI:10.13140/RG.2.2.14232.44808 (In Russ.).
11. Rusakova M.A., Odinkova V.A. Teoreticheskie osnovy i opyt monitoringa soblyudeniya prav i blagopoluchiya detei v internatnykh uchrezhdeniyakh: obzor publikatsii [Theoretical foundations and experience of monitoring compliance with the rights and welfare of children in residential institutions: review of publications]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development], 2014, no. 16, pp. 40—52. (In Russ.).
12. Svodnye otchety po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № 103-rik po Rossii v tselom i sub"ektam Rossiiskoi Federatsii za 2019 god [Elektronnyi resurs] [Summary reports on the form of Federal statistical observation No. 103-rik for Russia as a whole and the subjects of the Russian Federation for 2019]. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii* [Ministry of Education of the Russian Federation], 2021. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/136126e649bb57c304f7d7263eb90445/> (Accessed 07.11.2021). (In Russ.).

13. Sem'ya G.V. Osnovy psikhologicheskoi zashchishchennosti detei-siroi i detei, ostavshikhся bez popecheniya roditelei [Fundamentals of psychological protection of orphans and children left without parental care]. *Razvitiye lichnosti [Personality Development]*, 2004, no. 1, pp. 28—46. (In Russ.).
14. Federal'nyi zakon ot 21.12.1996 N 159-FZ «O dopolnitel'nykh garantiyakh po sotsial'noi podderzhke detei-siroi i detei, ostavshikhся bez popecheniya roditelei», stat'ya 8 [Elektronnyi resurs] [On additional guarantees for the social support of orphans and children left without parental care], Article 8]. *Garant. Informacionno-pravovoe obespechenie [Garant. Information and Legal Support]*, 2021. Available at: <https://base.garant.ru/10135206/> (Accessed 07.11.2021). (In Russ.).
15. Shul'ga T.I. Osoznannost' podrostkov-siroi i podrostkov, ostavshikhся bez popecheniya roditelei, kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya [Mindfulness in Orphan and Parentless Adolescents as a Factor of Psychological Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 36—50. DOI:10.17759/pse.2019240403 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Dodge R. et al. The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2012. Vol. 2, no. 3. DOI:10.5502/ijw.v2i3.4
17. Gabriel T., Keller S., Bombach C. Vulnerability and Well-Being Decades After Leaving Care. *Frontiers in Psychology*, 2012. Vol. 12, pp. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.577450
18. Gates L.B., Pearlmutter S., Keenan K. et al. Career readiness programming for youth in foster care [Electronic resource]. *Children and Youth Services Review*, 2018. Vol. 89, pp. 152—164. DOI:10.1016/j.chilcyouth.2018.04.003
19. Geiger J.M., Beltran S.J. Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, 2017. Vol. 79(C), pp. 186—197. DOI:10.1016/j.chilcyouth.2017.06.023
20. Geiger J.M., Piel M.H., Day A., Schelbe L. A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, 2018. Vol. 85(C), pp. 287—294. DOI:10.1016/j.chilcyouth.2018.01.001
21. Goodkind S., Schelbe L., Shook J.J. Why youth leave care: Understandings of adulthood and transition successes and challenges among youth aging out of child welfare. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, 2011. Vol. 33(6), pp. 1039—1048. DOI:10.1016/j.chilcyouth.2011.01.010
22. Green E.D., Fedina L., Lee B.R. et al. Psychological well-being, risk and resilience of young people who started and former foster youth. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 2019. Vol. 12, pp. 175—185. DOI:10.1007/s40653-018-0204-1
23. Häggman-Laitila A., Saloekkilä P., Karki S. Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review, Elsevier*, 2018. Vol. 95(C), pp. 134—143. DOI:10.1016/j.chilcyouth.2018.08.017
24. Lenz-Rashid S. An urban university campus support program for students from foster care: Services and outcomes [Electronic resource]. *Children and Youth Services Review*, 2018. Vol. 88, pp. 333—340. DOI:10.1016/j.chilcyouth.2018.09.033
25. Teodorczuk K., Guse T., A du Plessis G. The impact of positive psychological interventions on the hope and well-being of adolescents living in a child and youth care center. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2019. Vol. 47, no. 2, pp. 234—245. DOI:10.1080/03069885.2018.1504880

Информация об авторах

Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Колесникова Ульяна Владимировна, научный сотрудник, Центр прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: kolesnikovauv@mgppu.ru

Яровикова Ольга Анатольевна, руководитель структурного подразделения, ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: o.yarovikova@mail.ru

Information about the authors

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

Galina V. Semya, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

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

Olga A Yarovikova, Head of the Structural Division, Center for the Protection of Children's Rights and Interests, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: o.yarovikova@mail.ru

Получена 22.11.2021

Received 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Accepted 10.12.2021