



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2023. Том 20. № 3

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2023. Vol. 20, no. 3

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

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

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

Секретарь
Филимонова С.В.

Редактор
Пятаков Е.О.

Корректор
Каганер А.Г.

УЧРЕДИТЕЛИ

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

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

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

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:

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

Издается с 2019 года
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:
ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

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

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2023

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

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

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

Secretary
Filimonova S.V.

Editor
Pyatakov E.O.

Proofreader
Kaganer A.G.

FOUNDERS

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

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

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

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:
El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

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

© MSUPE, 2023



Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 3 / 2023

От редакции	5
Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ	
<i>Серякина А.В., Рамзаева В.Ю.</i> О научной обоснованности программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами по профилактике суицидальных рисков в образовательной организации «Я выбираю жизнь!»	6
<i>Южакова С.А.</i> Комплексная помощь семьям, воспитывающим детей раннего возраста с проблемами развития, в программе «Тропинка детства»	22
<i>Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Чумаченко Д.В.</i> Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса».....	39
Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей	
<i>Васягина Н.Н., Шемпелева Н.И., Терпелец А.Е.</i> Психологическая игра как инструмент развития личностных ресурсов в профилактике суицидального поведения обучающихся.....	55
<i>Декина Е.В., Шалагинова К.С.</i> Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования	66
<i>Сафронова М.А., Максимова Т.С.</i> Совместное решение проблем студентами педагогического колледжа на материале естественнонаучных заданий PISA	78
Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов	
<i>Ульянина О.А., Тукфеева Ю.В., Семенова К.Г.</i> Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: содержательный анализ	90
Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды	
<i>Первушин Н.С.</i> Пандемия COVID-19, рациональность выбора и моральные дилеммы	102

Приложение

Инструкция по подготовке отчета о результатах верификации психолого-педагогических программ, технологий, практик для подачи заявки на экспертизу по верификации на базе секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета ФГБОУ ВО МГППУ	116
О журнале	123
Для авторов	124

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2023. Vol. 20, no. 3

From the Editor	5
Independent Evaluation of the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Methods and Programs	
<i>Anna V. Seryakina, Victoriya Yu. Ramzaeva</i> On the Scientific Validity of the Program of Work of a Psychologist with Teaching Staff and Teachers on the Prevention of Suicidal Risks in the Educational Organization “I Choose Life!”	6
<i>Svetlana A. Yuzhakova</i> Comprehensive Assistance to Families Raising Early Age Children with Developmental Problems in the “Path of Childhood” Program	22
<i>Tatiana A. Egorenko, Anna V. Lobanova, Dmitry V. Chumachenko</i> “School Anxiety” Questionnaire by B. Phillips: Results of Standardization of the Russian-Language Version of the “Phillips School Anxiety Test”	39
Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children	
<i>Natalia N. Vasyagina, Natalya I. Shempeleva, Alexey E. Terpelets</i> Psychological Game as a Tool for the Development of Personal Resources in the Prevention of Suicidal Behavior of Students	55
<i>Elena V. Dekina, Kseniya S. Shalaginova</i> Features of the Development of Memory in Primary Schoolchildren in the Process of Active Cognitive Activity and Education: The Impact of Digitalization of Education	66
<i>Maria A. Safronova, Tatiana S. Maksimova</i> Collaborative Problem Solving in PISA Science by Pedagogical College Students	78
Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists	
<i>Olga A. Ulyanina, Yulia V. Tukfeeva, Ksenia G. Semenova</i> Updating of the Professional Standard “Teacher-Psychologist (Psychologist in the Field of Education)”: Meaningful Analysis	90
Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment	
<i>Nikolay S. Pervushin</i> COVID-19 Pandemic, Rationality of Choice and Moral Dilemmas	102

Appendixes

Instructions for Preparing a Report on the Results of Verification of Psychological and Pedagogical Programs, Technologies, Practices for Submitting an Application for Verification Examination Based on the Section “Evidence-Based Approach in Psychology and Education” of the Scientific Expert Council of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow State University of Psychology & Education.....	116
About the Journal	123
For Authors	124

От редакции

From the Editor

Данный выпуск сетевого журнала «Вестник практической психологии образования» посвящен обсуждению актуальных вопросов развития независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода.

Статьи рубрики «Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ» посвящены вопросам экспертизы по верификации психолого-педагогических программ и реализации проекта «Стандартизация психодиагностических методик». Экспертиза по верификации осуществляется на базе секции «Доказательный подход в психологии и образовании» в структуре Научно-экспертного совета МГППУ как метод выявления и распространения лучших практик работы с проблемами и вызовами в социальной среде, формирования на этой базе реестра программ психологического обеспечения образовательного процесса для образовательных организаций. Представленные в рубрике статьи подготовлены на основе результатов оценки эффективности программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами по профилактике суицидальных рисков в образовательной организации «Я выбираю жизнь!», а также программы комплексной помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с проблемами развития, «Тропинка детства». В отношении данных программ проведена экспертиза по верификации, по результатам которой они рекомендованы для включения в реестр примерных коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) и тиражирования в учреждениях образования и социальной сферы.

Третья статья рубрики посвящена описанию прикладного исследования по стандартизации модифицированной русскоязычной версии методики «Опросник школьной тревожности» Б. Филлипса.

В рубрике «Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей» авторы статей проанализировали особенности применения психологической игры как практического инструмента для развития личностных ресурсов обучающихся; описали особенности развития памяти младших школьников в условиях цифровизации образования; представили процедуру и результаты пилотажного психолого-педагогического исследования решения естественнонаучных заданий обучающимися колледжа.

Рубрика «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов» включает статью, в которой авторы описывают результаты анкетирования по вопросам актуализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Статья в последней рубрике «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды» анализирует стратегии борьбы с пандемией COVID-19 в разных странах, в которых были задействованы и образовательные учреждения.

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

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

О научной обоснованности программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами по профилактике суицидальных рисков в образовательной организации «Я выбираю жизнь!»

Серякина А.В.

Саратовский областной институт развития образования (ГАУ ДПО «СОИРО»), г. Саратов, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9136-3242>, e-mail: seryakinaav@soiro.ru

Рамзаева В.Ю.

Саратовский областной институт развития образования (ГАУ ДПО «СОИРО»), г. Саратов, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-3899>, e-mail: ramzaevavy@soiro.ru

Авторы статьи ставят вопрос: готовы ли современные педагоги к участию в решении проблемы подросткового суицида, и приходят к выводу, что, несмотря на большое количество различного диагностического инструментария, литературы, они не готовы к их применению на практике. Для решения этого и других вопросов авторы предлагают проводить систему мероприятий, связанных с повышением компетентности педагогического коллектива, формированием у них практических навыков, мотивационной и психологической готовности к проведению работы по профилактике суицидальных рисков. Данная система легла в основу программы работы педагога-психолога с педагогическими коллективами и педагогами «Я выбираю жизнь!». Реализация программы способствует формированию безопасной образовательной среды, профилактике деструктивного поведения, суицидальных и других рисков. Она прошла апробацию на базе государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования» в рамках реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Стратегии работы образовательной организации с проблемой суицидального поведения несовершеннолетних» для классных руководителей, педагогов-психологов и руководителей образовательных организаций. Программа «Я выбираю жизнь!» прошла экспертизу по верификации доказательной базы в рамках секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета ФГБОУ ВО МГППУ с присвоением сертификата соответствия (регистрационный номер «7/17-пр» от 25.07.2023). По результатам экспертизы была признана соответствующей стандартам программ и технологий с доказанной

эффективностью для сферы образования и социальной сферы с учетом дополнительных рекомендаций и рекомендована для включения в реестр примерных коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) и тиражирования в учреждениях образования и социальной сферы.

Ключевые слова: суицид, суицидальный план, диагностический инструментарий, профилактика, коррекционное мероприятие, социальная адаптация, педагогическая готовность.

Для цитаты: Серякина А.В., Рамзаева В.Ю. О научной обоснованности программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами по профилактике суицидальных рисков в образовательной организации «Я выбираю жизнь!» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 6–21. DOI:10.17759/bppe.2023200301

On the Scientific Validity of the Program of Work of a Psychologist with Teaching Staff and Teachers on the Prevention of Suicidal Risks in the Educational Organization “I Choose Life!”

Anna V. Seryakina

Saratov Regional Institute for Educational Development, Saratov, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9136-3242>, e-mail: seryakinaav@soiro.ru

Victoriya Yu. Ramzaeva

Saratov Regional Institute for Educational Development, Saratov, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-3899>, e-mail: ramzaevavy@soiro.ru

The authors of the article pose the question: are modern teachers ready to participate in solving the problem of adolescent suicide, and come to the conclusion that, despite the large number of different diagnostic tools and literature, they are not ready to use them in practice. To solve this and other issues, the authors propose to carry out a system of measures related to increasing the competence of the teaching staff, developing their practical skills, motivational and psychological readiness to carry out work on the prevention of suicidal risks. This system formed the basis of the program of work of the educational psychologist with teaching staff and teachers “I choose life!” The implementation of the program contributes to the formation of a safe educational environment, the prevention of destructive behavior, suicidal and other risks. It was tested on the basis of the state autonomous institution of additional professional education “Saratov Regional Institute for Educational Development” as part of the implementation of an additional professional development program “Strategies for the work of an educational organization with the problem of suicidal behavior of minors” for class teachers, educational psychologists and heads of educational organizations. The program “I choose life!” passed an examination to verify the evidence base within the section “Evidence-Based Approach in Psychology and Education” of the Scientific Expert Council

of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MSUPE with the assignment of a certificate of conformity (registration number "7/17-pr" dated July 25, 2023). Based on the results of the examination, it was found to comply with the standards of programs and technologies with proven effectiveness for the educational and social spheres, taking into account additional recommendations, and was recommended for inclusion in the register of exemplary correctional and developmental, correctional, rehabilitation and preventive programs for the activities of a teacher-psychologist (psychologist in the field of education) and replication in educational and social institutions.

Keywords: *suicide, suicidal plan, diagnostic tools, prevention, correctional measures, social adaptation, pedagogical readiness.*

For citation: Seryakina A.V., Ramzaeva V.Yu. On the Scientific Validity of the Program of Work of a Psychologist with Teaching Staff and Teachers on the Prevention of Suicidal Risks in the Educational Organization "I Choose Life!". *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 6–21. DOI:10.17759/bppe.2023200301 (In Russ.).

Актуальность исследования и теоретико-методологическое обоснование программы

Подростковый суицид является одной из острых и первостепенных проблем нашего общества. В своем докладе уполномоченный по правам ребенка Мария Львова-Белова отметила, что «дети представляют собой не только важнейшую часть современного российского общества, но и залог развития сильного государства. В этой связи система защиты фундаментальных прав каждого ребенка является необходимым элементом механизма обеспечения национальной безопасности России».

Согласно данным Следственного комитета, число завершенных детских самоубийств в 2021 году возросло на 37,4% по сравнению с 2020 годом и составило 753 случая. Больше всего суицидов в прошлом году, по данным Росстата, было зафиксировано в Приволжском федеральном округе (84 случая), далее следует Сибирский (77 случаев) и Центральный (63 случая). Самое большое число самоубийств произошло в Московской области, где суицид совершил 21 ребенок.

Данные, полученные в ходе социально-психологического тестирования подростков Саратовской области, тоже оказались неутешительны. Так, доля обучающихся с высокой вероятностью суицидальных рисков среди подростков 7–9 классов составила 43%, среди 10–11 классов — 22%, среди обучающихся среднего профессионального образования — 29%, высшего — 6%.

Таким образом мы видим, что в основную группу риска попадают подростки, являющиеся обучающимися школ. При этом специалисты едины в мнении о том, что в большинстве случаев окружающие подростка люди не обратили внимание на маркеры суицидального поведения и не оказали своевременную помощь. Эксперты убеждены, что ни один суицид, даже выполненный очень быстро, не происходит внезапно. Человек приходит к нему постепенно: от замысла до воплощения проходит определенное время. Решится ли подросток на осуществление задуманного или нет, зависит от внимательного отношения и грамотного реагирования окружающих.

Исследования показывают [2], что педагоги обладают низким уровнем психологической просвещенности в области суицидального поведения и, несмотря на большое количество диагностического инструментария и различной литературы, позволяющей распознавать индикаторы суици-

дальних рисков несовершеннолетних, не владеют данной информацией и не готовы к применению этих знаний на практике. Большинство педагогов избегают самостоятельного изучения проблемы подростковых суицидов. Информация, доведенная педагогом-психологом до администрации и педагогов по результатам социально-психологического тестирования, часто остается без должного анализа и, соответственно, не находит своего продолжения в комплексном проектировании профилактических или коррекционных мероприятий.

Кроме того, снижение эффективности профилактической работы в образовательной организации связано с методологической и стратегической рассогласованностью мероприятий, проводимых специалистами различного профиля. Так, одной из форм взаимодействия специалистов в образовательной организации с целью создания оптимальных условий обучения, социализации и адаптации обучающихся является психолого-педагогический консилиум. Но мониторинговые исследования показывают, что реально он функционирует лишь в 23% образовательных организаций.

Для того чтобы быть эффективным в профилактической работе, педагог должен не только обладать знаниями, но и быть готовым к работе в области профилактики суицидального поведения несовершеннолетних.

С целью повышения компетентности педагогического коллектива, формирования у них практических навыков, мотивационной и психологической готовности в области профилактики суицидального поведения несовершеннолетних разработана программа, описанная в данной статье. Ее реализация способствует формированию безопасной образовательной среды, профилактике деструктивного поведения, суицидальных и других рисков.

Вид программы / направленность: информационно-просветительская программа работы психолога с педагогическими коллективами. Она направлена на формирование личностной, мотивационной и когнитивной готовности специалистов образовательных организаций к работе в области профилактики суицидальных рисков среди несовершеннолетних.

При разработке программы авторами изучены современные исследования и различные методические издания, часть которых была учтена при разработке данной программы [1; 3; 8].

1. «Типовая модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на профилактику суицидального поведения обучающихся» разработана ФГБНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей и молодежи» в рамках реализации проекта «Разработка (Госконтракт с Минобрнауки России № 08.N11.11.0049 от 13.11.2012) [8].

Данная модель основывается на анализе основных факторов и причин возникновения суицидального поведения у подростков и молодежи, находящихся в системе образования. В ней обобщены исследования ученых разных школ и направлений, как в России, так и за рубежом, по проблеме профилактики суицидального поведения. В предлагаемой типовой модели определен и обоснован комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих профилактику суицидального поведения в образовательной среде, который включает в себя и обучение педагогического коллектива навыкам раннего распознавания суицидального поведения несовершеннолетних.

2. В работе М.А. Алимовой «Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция» [1] представлен не только теоретический аспект суицидального поведения, но и предложены практические материалы для работы с подростками «группы риска».

3. В методических рекомендациях Н.В. Калининой, С.А. Игумнова, Е.Г. Артамоновой, О.И. Ефимовой, Н.В. Коренского «Организация профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к суицидальному поведению» большое внимание уделено рассмотрению вопросов профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к суицидальному поведению. По-

дробно раскрыт вопрос о роли педагога (классного руководителя) в профилактике суицидального поведения подростков [3].

Целевая аудитория: классные руководители, учителя-предметники, педагоги-организаторы, социальные педагоги, администрация образовательной организации.

Целевая группа: преимущественно в состав группы входят специалисты образовательной организации, задействованные в работе с детьми с отклоняющимся поведением и нуждающимися в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости. Оптимальный состав группы — 20 человек.

Проблемная ситуация, на решение которой направлена программа: подростковый суицид является одой из острых и первостепенных проблем нашего общества. Основная задача системы образования в вопросах профилактики суицидальных рисков заключается в ведении системной, комплексной, ранней профилактической работы с обучающимися. В основе ранней профилактики лежит создание условий, обеспечивающих возможность нормального развития подростков; своевременное выявление типичных кризисных ситуаций, возникающих у учащихся определенного возраста, работа с ближайшим окружением.

В 2022 году на базе ГАУ ДПО «СОИРО» разработан проект программы комплексного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на профилактику суицидального поведения обучающихся, под общим названием «Я выбираю жизнь!». Проект направлен на обеспечение комплексного подхода в вопросах профилактики суицидального поведения обучающихся и объединяет в единое целое несколько подпрограмм:

- подпрограмма научно-методического сопровождения образовательных организаций области (ГАУ ДПО «СОИРО»);
- подпрограмма психолого-педагогической и методической поддержки педагогического корпуса в вопросах профилактики деструктивного поведения (классные руководители, педагоги-предметники);
- подпрограмма поддержки социально-психологической службы образовательной организации (далее — ОО) в вопросах профилактики и своевременной коррекции деструктивного поведения обучающихся;
- подпрограмма работы ОО с родителями по вопросам психолого-педагогического просвещения, формирования здоровых детско-родительских отношений, поддержки, принятия ребенка и профилактики деструктивного поведения;
- подпрограмма работы с обучающимися ОО на всех возрастных этапах.

Представленная на конкурс программа является частью комплексного проекта «Я выбираю жизнь!» и направлена на поддержку педагогического корпуса в вопросах профилактики деструктивного поведения (классные руководители, педагоги-предметники).

Цель программы: повышение компетентности педагогов в вопросах профилактики суицидальных рисков среди несовершеннолетних.

Задачи программы.

1. Повышение уровня психологической компетентности педагогов.
2. Освоение поведенческих паттернов реагирования в кризисных ситуациях.
3. Овладение индивидуальными и групповыми способами и методиками личностно-ориентированной диагностики, направленной на изучение суицидальных намерений, авитальной активности и эмоциональных состояний подростков группы риска.
4. Развитие коммуникативных качеств и навыков командной работы специалистов в системе профилактической работы.
5. Формирование навыков эффективной работы с родительской общественностью.

6. Формирование мотивационно-личностной готовности педагогов к работе в области профилактики суицидальных рисков среди несовершеннолетних.

Программа может быть реализована для специалистов, работающих на следующих уровнях образования:

- начальное общее образование;
- основное общее образование;
- среднее общее образование.

Теоретико-методологическую основу программы составили идеи гуманистически-ориентированной педагогики и психологии о сущности и механизмах дезадаптации, концепция личностно-ориентированного подхода в организации профилактической работы, системный подход к проблемам саморегуляции и саморазвития личности человека.

Ожидаемые результаты реализации программы

Специалист, освоивший программу, должен **знать**:

- маркеры суицидального поведения;
- возрастную специфику суицидального поведения детей и подростков;
- факторы суицидального риска;
- алгоритм первичной экспертной оценки и помощи при возникновении суицидального поведения;
- алгоритм действий при возникновении кризисных ситуаций;
- базовые основы педагогической диагностики;
- ресурсы, которые может использовать сам педагог в качестве поддержки детей;
- виды профилактики (первичная, вторичная, третичная) и зоны ответственности специалистов.

Специалист, освоивший программу, должен **уметь**:

- организовать индивидуальную и групповую диагностику рисков суицидального поведения (в рамках своего уровня компетентности, если это педагог, то педагогическую, если психолог, то более сложную, психологическую);
- интерпретировать полученные результаты диагностики (в рамках своего уровня компетентности);
- разрабатывать программу-минимум профилактики, коррекции и реабилитации в пределах своих функциональных обязанностей;
- определять оптимальные ресурсы, которыми располагает сам ребенок для преодоления ситуации;
- определять оптимальные внешние ресурсы, которые можно подключить для решения ситуации;
- организовать необходимую поддержку ребенка со стороны других субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Особенностью программы является чередование традиционных методов (лекционного и диагностического материала) и интерактивных форм (групповых дискуссий, ролевых игр, активных упражнений и др.). В процессе прохождения программы участники накапливают раздаточный материал с различными алгоритмами и стимульным материалом, что позволяет им проанализировать работу и вернуться к необходимому опыту на любом этапе тренинга и после его прохождения. Для успешной работы по программе ведущим необходимо заранее познакомиться с методами и приемами, которые будут использованы.

Ресурсы, необходимые для эффективной реализации программы

Перечень материалов: бейджи по числу участников, маркеры, ватманы; дополнительные материалы, необходимые для работы, подробно прописаны в каждом упражнении [см.: 7].

Требования к специалисту (тренеру), реализующему программу.

1. Опыт и навыки тренерской деятельности.
2. Знание принципов и приемов обучающих занятий с взрослыми людьми, системные представления о следующих аспектах профилактики:
 - современное состояние проблемы суицидального поведения среди детей и молодежи в стране, городе (муниципальном образовании);
 - концептуальные основы профилактики суицидального поведения (методологические и теоретические основы превенции);
 - нормативно-правовые основы профилактической деятельности в образовательной организации;
 - стратегии анализа, разработки системы профилактики суицидального поведения;
 - существующие модели профилактики (медицинская, образовательная, социально-психологическая).
3. Соблюдение принципа «не навреди» при проведении упражнений с высоким уровнем эмоционального напряжения (если тренер не знает, как обеспечить психологическую безопасность, то лучше заменить упражнение).

Требования к материально-технической оснащённости пространства для реализации программы: помещение, в котором можно организовать круг из стульев по числу участников, доска или флипчарт [7].

Оценка достижений планируемых результатов

Количественные критерии: результаты диагностических срезов участников через организацию входящего и итогового контроля изменений в знаниях (заполнение чек-листа «Пре/пост-тест»).

Качественными критериями эффективности реализации программы являются результаты обратной связи от участников занятий, востребованность мероприятий программы в педагогическом сообществе города и др.

Структура программы

Программа состоит из 8 занятий, общий объем — 16 часов 30 минут. Каждое занятие ориентировано на проработку определенных целей. Занятия можно менять местами в соответствии с запросом, целями и готовностью группы.

Дидактический материал представлен в приложениях [см.: 7]:

- комплект разработанных заданий;
- бланки с диагностическим инструментарием;
- алгоритмы действий.

Формы работы с участниками программы: мини-лекции, дискуссии, мозговой штурм, проигрывание упражнений, работа в малых группах, рефлексивный анализ, энергизаторы.

Сферы ответственности и обеспечение прав участников программы

- Соблюдение законов РФ.
- Ведущий несет ответственность за психологическую безопасность, атмосферу, приемы и техники, используемые на занятиях.

Цель и задачи исследования

Цель: проверить эффективность программы «Я выбираю жизнь!».

Задачи.

1. Оценить уровень психологического просвещения педагогов и уровень их мотивации к работе с темой суицидального поведения несовершеннолетних на констатирующем этапе.
2. Провести формирующий эксперимент по программе «Я выбираю жизнь!» с экспериментальной группой.
3. Выявить статистические различия между экспериментальной группой после проведения, формирующего эксперимента.

Дизайн исследования

Описание выборки: в апробации программы приняли участие управленческие кадры и педагогические работники общеобразовательных организаций Саратовской области. На повышение квалификации от муниципальных районов Саратовской области было подано 162 заявки. Таким образом, генеральная совокупность составила 162 человека. В 7 группах повышение квалификации проходило в формате тренинга по программе «Я выбираю жизнь!», в 1 группе слушатели прошли программу с идентичным названием, но сама программа «Я выбираю жизнь!» не применялась.

В целях получения наиболее достоверных результатов исследования нами были отобраны 50 человек, которых мы разделили на 2 группы: экспериментальную и контрольную. При формировании группы учитывали следующие параметры:

- возрастной диапазон участников — 30–40 лет;
- стаж работы — не менее 5 лет и не более 10;
- идентичный состав групп по занимаемым должностям в образовательных организациях.

Таким образом, в каждой группе принимали участие:

- педагоги-психологи — по 15 чел.
- классные руководители общеобразовательных школ — по 5 чел.
- представителей администрации образовательных учреждений — по 5 чел.

В состав групп входили педагоги и классные руководители образовательных организаций, в которых были зафиксированы в течение последних трех лет завершённые суициды или суицидальные действия со стороны несовершеннолетних.

Психолого-педагогические характеристики (конструкты, параметры, признаки, переменные и др.), в отношении которых программа, предположительно, должна быть эффективна

Трудовые функции:

- регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды;
- использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка — Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”»;
- информационно-просветительская работа с субъектами образовательной среды — Распоряжение Минпросвещения России от 28 декабря 2020 г. № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях».

Психодиагностический инструментарий

Для изучения эффективности программы «Я выбираю жизнь!» было проведено исследование уровня психологической просвещённости педагогов в области профилактики суицидального

поведения несовершеннолетних и уровня мотивационной готовности педагогов к профилактической работе, направленной на предупреждение суицидов среди несовершеннолетних.

Для диагностики уровня психологической просвещенности педагогов в области профилактики суицидального поведения несовершеннолетних использовался разработанный авторами программы пре/пост-тест «Профилактика суицидального поведения детей и подростков в ОО» [7], состоящий из 10 вопросов: о маркерах суицидального поведения, возрастной специфике суицидального поведения, действиях при возникновении кризисных ситуаций, видах профилактики, командном взаимодействии и другие.

Критерии оценки уровня просвещенности педагогов:

- 0–4 верных ответов — низкий уровень;
- 5–7 верных ответов — средний уровень;
- 8–10 — верных ответов — высокий уровень.

Для диагностики уровня мотивационной готовности педагогов к профилактической работе, направленной на предупреждение суицидов среди несовершеннолетних, использовали авторский визуализированный опросник «Моя профессиональная готовность к профилактике суицидального поведения обучающихся» [7].

Под мотивационной готовностью педагогов мы понимаем интегративное психологическое образование, включающее в себя в качестве компонентов совокупность положительных внутренних и внешних профессиональных мотивов (мотивацию достижения, мотивацию аффилиации, мотивацию профессионального самосовершенствования, внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию, удовлетворенность работой, удовлетворенность взаимодействием).

Данный опросник представляет собой пирамиду из 5 ярусов, каждый из которых дает возможность педагогам самостоятельно оценить свою профессиональную готовность к работе в области профилактики суицидальных рисков: «Я знаю о проблеме», «Я понимаю и принимаю проблему», «Я учусь действовать», «Я могу и хочу действовать», «Я действую».

Критерии оценки уровня мотивационной готовности:

- низкий уровень — ярус «Я знаю о проблеме»;
- средний уровень — ярусы «Я понимаю и принимаю проблему», «Я учусь действовать»;
- высокий уровень — ярусы «Я могу и хочу действовать», «Я действую».

Этапы сбора эмпирических данных

1. Констатирующий этап проводился 20 февраля 2023 года.

В ходе констатирующего этапа специалисты образовательных организаций, являющиеся слушателями программы повышения квалификации, прошли разработанный авторами программы пре-тест «Профилактика суицидального поведения детей и подростков в ОО», состоящий из 10 вопросов, а также с помощью визуализированного опросника «Моя профессиональная готовность к профилактике суицидального поведения обучающихся» определили уровень своей мотивационной готовности к профилактической работе, направленной на предупреждение суицидов среди несовершеннолетних.

2. Формирующий этап проводился только в экспериментальной группе с 21 февраля по 5 марта 2023 года.

Занятия проходили в течение 8 дней, каждый из которых был посвящен определенной теме из программы «Я выбираю жизнь!» согласно учебно-тематическому плану. Детальное описание каждого занятия представлено в программе «Я выбираю жизнь!».

3. Контрольный этап проводился 6 марта 2023 года.

В ходе контрольного этапа специалисты образовательных организаций прошли разработанный авторами программы пост-тест «Профилактика суицидального поведения детей и подростков в ОО», состоящий из 10 вопросов, а также с помощью визуализированного опросника «Моя профессиональная готовность к профилактике суицидального поведения обучающихся» определили уровень своей мотивационной готовности к профилактической работе, направленной на предупреждение суицидов среди несовершеннолетних.

Учебно-тематический план

Занятие	Тема	Содержание	Объем
1	Установочное	Формирование мотивации участников группы к работе в тренинговой программе по профилактике суицидальных рисков в образовательной среде. Анализ информированности участников в вопросах профилактики суицидального поведения подростков в ОО. Разбор предрассудков и фактов о суицидах. Проработка опасений и ожиданий участников от работы в тренинге «Я выбираю жизнь!» Анализ предрассудков и фактов о суициде	2 часа
2	Разглядеть угрозу и не допустить беду	Формирование активной педагогической позиции в профилактической работе. Анализ причин суицидального поведения детей и подростков. Разбор маркеров суицидального поведения. Знакомство с техниками формирования навыков позитивного мировосприятия, жизнестойкости	2 часа
3	Возрастные особенности суицидального поведения	Формирование представлений о возрастных особенностях обучающихся, выделение зон риска в каждой возрастной группе. Анализ особенностей восприятия смерти в разные возрастные периоды. Социально-психологический тренинг как эффективная форма первичной профилактики суицидальных рисков и формирования жизнестойкости в подростковой среде. Разбор алгоритма сопровождения детей и подростков, склонных к суицидам	2 часа
4	Педагогическая диагностика суицидальных рисков	Анализ внутренних и внешних факторов суицидального поведения. Практика заполнения диагностических карт. Специфика выбора диагностического инструментария педагогом. Практика работы с диагностическими методиками	2 часа
5	Командное взаимодействие и внешние ресурсы в профилактике суицидальных рисков	Формирование представления о необходимости командного сопровождения ребенка, оказавшегося в зоне риска. Распределение ответственности между специалистами образовательной организации. Работа специалистов в рамках психолого-педагогического консилиума. Практика составления индивидуальной программы сопровождения несовершеннолетнего. Закрепление информации о деятельности специалистов образовательной организации в ситуации подозрения суицидальных намерений у подростка	2 часа
6	Если случилась беда	Знакомство с алгоритмом действий специалистов образовательной организации в случаях установления факта суицида или суицидальной попытки. Практические приемы реагирования специалистов в ситуации угрозы суицида. Формирование представлений о различных формах проявле-	2 часа

		ния эмоций в ситуации стресса и способах конструктивного реагирования на них. Оказание доврачебной помощи. Меры психологической поддержки. Доступные внешние ресурсы при оказании помощи в ситуации суицидальной попытки	
7	Взаимодействие с родителями	Роль семьи в профилактике суицидальных рисков несовершеннолетних. Конструктивное взаимодействие семьи и школы в вопросах сохранения психологического здоровья несовершеннолетних. Алгоритм работы с родителями при обнаружении суицидальных маркеров в поведении ребенка	2 часа
8	Эмоциональное благополучие педагога как ресурс безопасного образовательного пространства	Формирование ценностного отношения к себе и своему здоровью. Самоанализ уровня стрессоустойчивости, определение направления коррекционного воздействия для предотвращения выгорания. Анализ факторов риска и ресурсных возможностей. Анализ готовности к работе в поле профилактики суицидальных рисков после завершения программы	2 часа

Методы и процедуры сбора данных

1. Общая характеристика процедур сбора данных.

Тип дизайна эксперимента — рандомизированное контролируемое испытание.

В эксперименте участвовали 50 управленцев и педагогических работников.

Слушатели были разделены на 2 группы, каждая из которых была с максимально схожими показателями:

- возраст — 30–40 лет;
- одинаковое распределение по группам с учетом занимаемых должностей: педагогов-психологов в каждой группе было по 15 человек, классных руководителей — по 5, представителей администрации — по 5;
- на констатирующем этапе эксперимента участники обеих групп показали результаты одного уровня.

Воздействие в формирующем этапе эксперимента осуществлялось на всю группу, состоящую из 25 человек.

Общий и дифференциальный отсев выборки: 50 участников было на констатирующем этапе эксперимента и сколько же осталось на контрольном этапе.

Сбор данных осуществлялся в рамках реализации программ повышения квалификации, проводимых специалистами регионального центра практической психологии и инклюзивного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования».

2. Условия проведения формирующего этапа эксперимента:

- формирующий этап был максимально приближен к реализации программы в условиях образовательной организации. С экспериментальной группой проведено 8 занятий по 2 часа каждое;
- занятия проводились с интервалом не более двух дней.

Методы анализа данных

Статически значимая разница между экспериментальной и контрольной группами определялась с помощью методов описательной статистики, а также метода статистической обработки данных с использованием критерия Манна — Уитни, критерия Т Стьюдента для независимых вы-

борок в программе SPSS. Анализ динамики уровня мотивационной готовности к профилактической работе, направленной на предупреждение суицидов среди несовершеннолетних, осуществлялся посредством сравнительного анализа самостоятельной оценки участниками экспериментальной группы своей профессиональной готовности к работе в области профилактики суицидальных рисков.

Результаты анализа данных для аналитической выборки

1. Описательная статистика результатов диагностики уровня психологической просвещенности экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах представлена в таблице 1.

Табл. 1. Описательные статистики для экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем и контрольном этапах

Шкала 1.1. Уровень психологической просвещенности	M ± SD		Me		Mo		A ± δA		E ± δE	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий этап (пре-тест)	3,28± 1,17	3,68± 1,14	3	4	3	4	0,75± 0,46	1,06± 0,46	1,03± 0,90	2,18± 0,90
Контрольный этап (пост-тест)	6,76± 1,39	6,60± 1,19	6	7	6	7	0,77± 0,46	-0,26± 0,46	-0,12± 0,90	1,10± 0,90

2. Участникам эксперимента было предложено пройти авторский пре/пост-тест «Профилактика суицидального поведения детей и подростков в ОО», состоящий из 10 вопросов, каждый из которых оценивался в 1 балл. Максимальное количество баллов — 10.

Уровень просвещенности педагогов измерялся по следующей шкале:

- 0–4 верных ответов — низкий уровень;
- 5–7 верных ответов — средний уровень;
- 8–10 — верных ответов — высокий уровень.

Табл. 2. Распределение участников эксперимента по уровням психологической просвещенности на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	экспериментальная группа				контрольная группа			
	констатирующий		контрольный		констатирующий		контрольный	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
низкий	22	88%	0	0%	22	88%	2	8%
средний	2	12%	19	76%	3	12%	20	80%
высокий	0	0%	6	24%	0	%	3	12%
Хи-квадрат	0,000				3,026			
Уровень значимости p	1,000				0,220			

3. Проверка значимости различий между экспериментальной и контрольной группами по исследуемым параметрам на констатирующем этапе, т. е. до вмешательства, и на контрольном этапе.

Табл. 3. Проверка значимости различий между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами на констатирующем и контрольном этапах по критерию Т Стьюдента для независимых выборок

Шкала 1.1. Уровень психологической просвещенности	M ± SD		Эмпирическое значение Т-критерия	Уровень значимости
	ЭГ	КГ		
Пре-тест	3,28±1.17	3,68±1.14	-1,22	0,228
Пост-тест	6,76±1,39	6,60± 1,19	0.437	0.664

4. Проверка значимости различий между экспериментальной и контрольной группами по исследуемым параметрам на констатирующем этапе, т. е. до вмешательства, и на контрольном этапе.

Табл. 4. Проверка значимости различий между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами на констатирующем и контрольном этапах по критерию Манна — Уитни

Шкала 1.1. Уровень психологической просвещенности	M		Значение статистики U Манна — Уитни	Уровень значимости
	ЭГ	КГ		
Пре-тест	3,28	3,68	242	0,149
Пост-тест	6,76	6,60	306,5	0,903

Табл. 5. Проверка значимости различий показателей в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе по сравнению с констатирующим по критерию Уилкоксона

Шкала 1.1. Уровень психологической просвещенности	M ± SD		Сдвиг средних «после минус до»	Значение статистики Z Уилкоксона	Уровень значимости p
	До	После			
Экспериментальная группа	3,28±1,17	6,76±1,39	3,48	-4,405	0,000***
Контрольная группа	3,68±1,14	6,60±1,19	2,92	-4,620	0,000***

Примечание: *** p < 0,001

Табл. 6. Проверка значимости различий показателей в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе по сравнению с констатирующим по парному критерию Стьюдента

Шкала 1.1. Уровень психологической просвещенности	M ± SD		Сдвиг средних «после минус до»	Значение статистики Т Стьюдента	Уровень значимости p
	До	После			
Экспериментальная группа	3,28±1,17	6,76±1,39	3,48	15,013	0,000***
Контрольная группа	3,68±1,14	6,60±1,19	2,92	29,597	0,000***

Примечание: *** p < 0,001

5. С целью оценки эффективности программы в части изменения готовности педагогов к работе в области профилактики суицидальных рисков среди несовершеннолетних проведены замеры на первом и на завершающем занятии. Замеры проводились по специально разработанному опроснику, представленному в визуализированном формате.

Табл. 7. Распределение участников эксперимента по уровням мотивационной готовности на констатирующем и контрольном этапах

Показатель (ярус)	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	констатирующий		контрольный		констатирующий		контрольный	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Я действую	1	4%	4	16%	1	4%	0	0%
Я могу и хочу действовать	0	0%	18	72%	0	0%	1	4%
Я учусь действовать	0	0%	3	12%	0	0%	5	20%
Я понимаю и принимаю проблему	6	24%	0	0%	4	16%	19	76%
Я знаю о проблеме	18	72%	0	0%	20	80%	0	0%

Выводы исследования

В результате апробации программы «Я выбираю жизнь!» отмечена положительная динамика в части повышения уровня психологической просвещенности педагогов в области профилактики суицидального поведения несовершеннолетних и повышения уровня мотивационной готовности к профилактической работе, направленной на предупреждение суицидов среди несовершеннолетних.

В ходе групповой дискуссии с участниками экспериментальной группы (25 человек) были отмечены следующие позиции:

- 6 человек еще до завершения тренинга выявили среди своих обучающихся подростков с ярко выраженными маркерами суицидальных рисков и инициировали работу психолого-педагогического консилиума в своей образовательной организации;
- 18 человек наметили для себя четкую траекторию работы с детьми и родителями;
- 1 человек разработал самостоятельно родительское собрание и классный час для своего класса;
- 23 человека подали заявки на прохождение тренингов по схожей тематике;
- 5 человек заинтересовали данным тренингом руководителей своих образовательных организаций и оформили заявки на проведение данного тренинга в их педагогических коллективах.

Программа «Я выбираю жизнь!» показала эффективные результаты и может быть использована педагогами-психологами в работе с педагогическими коллективами в целях психологического просвещения педагогов и формирования у них готовности к работе в области профилактики суицидальных рисков среди несовершеннолетних.

Исследование эффективности программы «Я выбираю жизнь!» позволило выявить повышение уровня психологической просвещенности педагогов в вопросах анализа и профилактики риска суицидального поведения в образовательном учреждении.

Таким образом, программа является дополнительным инструментом в работе педагога-психолога с педагогическими коллективами в вопросах формирования их готовности к профилактике суицидального поведения подростков.

Литература

1. Алимova М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014. 100 с.
2. Книжникова С.В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы: Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2005.
3. Методические рекомендации для педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных организаций «Организация профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к суицидальному поведению». М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. 48 с.
4. Методические рекомендации для педагогов-психологов образовательных организаций по диагностике факторов риска развития кризисных состояний с суицидальными тенденциями у обучающихся 7–11 классов / под ред. О.В. Вихристюк. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 58 с.
5. Порядок межведомственного взаимодействия по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних (Приложение к постановлению межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Саратовской области от 10 сентября 2020 года № 4/6).
6. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»).
7. Серякина А.В., Рамзаева В.Ю. Программа работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами по профилактике суицидальных рисков в образовательной организации «Я выбираю жизнь!». Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2023. 128 с. [Электронный ресурс] // ГАУ ДПО «СОИРО». URL: https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2023/08/rcppiio_ja-vybiraju-zhizn_maket_s-sertifikatom.pdf (дата обращения: 01.07.2023).
8. Типовая модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на профилактику суицидального поведения обучающихся / Синягина Н.Ю. [и др.]. 241 с. [Электронный ресурс] // БУ РА «Центр ППМС». URL: https://ppms-ra.ru/files_site/doc/spa/tipmodel.pdf (дата обращения: 13.09.2021).

References

1. Alimova M.A. Suitsidal'noe povedenie podroستkov: diagnostika, profilaktika, korrektsiya. Barnaul, 2014. 100 p. (In Russ.).
2. Knizhnikova S.V. Pedagogicheskaya profilaktika suitsidal'nogo povedeniya na osnove formirovaniya zhiznestoikosti podroستkov v usloviyakh obshcheobrazovatel'noi shkoly: Diss. kand. ped. nauk. Krasnodar, 2005. (In Russ.).
3. Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov-psikhologov i sotsial'nykh pedagogov obrazovatel'nykh organizatsii "Organizatsiya profilakticheskoi raboty s nesovershennoletnimi, sklonnymi k suitsidal'nomu povedeniy". Moscow: FGBNU "Tsentr zashchity prav i interesov detei" Publ., 2018. 48 p. (In Russ.).
4. Vikhristyuk O.V. (ed.). Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov-psikhologov obrazovatel'nykh organizatsii po diagnostike faktorov riska razvitiya krizisnykh sostoyanii s suitsidal'nymi tendentsiyami u obuchayushchikhsya 7–11 klassov. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2017. 58 p. (In Russ.).
5. Poryadok mezhvedomstvennogo vzaimodeistviya po profilaktike suitsidal'nogo povedeniya nesovershennoletnikh (Prilozhenie k postanovleniyu mezhvedomstvennoi komissii po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav Saratovskoi oblasti ot 10 sentyabrya 2020 goda No. 4/6). (In Russ.).
6. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 28.12.2020 No. R-193 "Ob utverzhdanii metodicheskikh rekomendatsii po sisteme funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh" (vmeste s "Sistemoi funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh. Metodicheskie rekomendatsii"). (In Russ.).

7. Seryakina A.V., Ramzaeva V.Yu. Programma raboty psikhologa s pedagogicheskimi kolektivami i pedagogami po profilaktike suitsidal'nykh riskov v obrazovatel'noi organizatsii "Ya vybirayu zhizn'!". Saratov: GAU DPO "SOIRO" Publ., 2023. 128 p. [Elektronnyi resurs]. GAU DPO "SOIRO". URL: https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2023/08/rcppiio_ja-vybiraju-zhizn_maket_s-sertifikatom.pdf (Accessed 01.07.2023). (In Russ.).
8. Sinyagina N.Yu. et al. Tipovaya model' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa, napravlenno na profilaktiku suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya. 241 p. [Elektronnyi resurs]. BU RA "Tsentr PPMS". URL: https://ppms-ra.ru/files_site/doc/spa/tipmodel.pdf (Accessed 13.09.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Серякина Анна Викторовна

начальник, региональный центр практической психологии и инклюзивного образования, Саратовский областной институт развития образования (ГАУ ДПО «СОИРО»), г. Саратов, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9136-3242>, e-mail: seryakinaav@soiro.ru

Рамзаева Виктория Юрьевна

преподаватель, региональный центр практической психологии и инклюзивного образования, Саратовский областной институт развития образования (ГАУ ДПО «СОИРО»), г. Саратов, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-3899>, e-mail: ramzaevavy@soiro.ru

Information about the authors

Anna V. Seryakina

Head, Regional Center for Practical Psychology and Inclusive Education, Saratov Regional Institute for Educational Development, Saratov, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9136-3242>, e-mail: seryakinaav@soiro.ru

Victoriya Yu. Ramzaeva

Teacher, Regional Center for Practical Psychology and Inclusive Education, Saratov Regional Institute for Educational Development, Saratov, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-3899>, e-mail: ramzaevavy@soiro.ru

Получена 04.07.2023

Received 04.07.2023

Принята в печать 05.10.2023

Accepted 05.10.2023

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

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

Комплексная помощь семьям, воспитывающим детей раннего возраста с проблемами развития, в программе «Тропинка детства»

Южакова С.А.

*Детский сад № 1 «Улыбка» (МБДОУ №1 «Улыбка»), пгт. Смирных, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-3956-0266>, e-mail: yuzhakovayarkova.svetlana@mail.ru*

В статье, созданной на основе программы «Тропинка детства», рассматриваются проблемы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их социальной адаптации в общество, которые в настоящее время признаны чрезвычайно актуальными в области образования и здравоохранения. Также авторы говорят о существовании общественно значимой проблемы, связанной с необходимостью ранней профилактики нарушений развития в более расширенной форме, чем та, что применяется в настоящее время, а также требует иных технологических решений, нежели это реализуется органами здравоохранения и образования. Описанная в статье программа предназначена для специалистов, работающих с детьми раннего возраста в учреждениях системы образования. Представленные методы и технологии могут осуществляться педагогами-психологами, педагогами-дефектологами, учителями-логопедами. В статье также описаны максимально необходимые условия для обеспечения работы с детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ, детьми, не посещающими дошкольные образовательные учреждения, и их семьями. Программа «Тропинка детства» прошла экспертизу по верификации доказательной базы в рамках секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета ФГБОУ ВО МГППУ с присвоением сертификата соответствия (регистрационный номер «6/17-пр» от 25.07.2023). По результатам экспертизы программа была признана соответствующей стандартам программ и технологий с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы на этапе пилотных проектов и рекомендована для включения в реестр примерных коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) и тиражирования в учреждениях образования и социальной сферы.

Ключевые слова: вариативность, качество образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети целевой группы, дети группы риска, служба ранней помощи, инклюзия.

Для цитаты: Южакова С.А. Комплексная помощь семьям, воспитывающим детей раннего возраста с проблемами развития, в программе «Тропинка детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 22–38. DOI:10.17759/bppe.2023200302

Comprehensive Assistance to Families Raising Early Age Children with Developmental Problems in the “Path of Childhood” Program

Svetlana A. Yuzhakova

Kindergarten No. 1 “Ulybka”, urban-type settlement Smirnykh, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-3956-0266>, e-mail: yuzhakovayarkova.svetlana@mail.ru

The article, created on the basis of the “Path of Childhood” program, examines the problems of early comprehensive assistance to children with disabilities and their social adaptation into society, which are currently recognized as extremely relevant in the field of education and healthcare. Also, the authors talk about the existence of a socially significant problem associated with the need for early prevention of developmental disorders in a more expanded form than what is currently used, and also requires other technological solutions than those implemented by health and education authorities. The program described in the article is intended for specialists working with early age children in educational institutions. The presented methods and technologies can be implemented by educational psychologists, special education teachers, and speech therapists. The article also describes the maximum necessary conditions for ensuring work with disabled children, children with disabilities, children who do not attend preschool educational institutions and their families. The program “Path of Childhood” passed an examination to verify the evidence base within the section “Evidence-Based Approach in Psychology and Education” of the Scientific Expert Council of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow State University of Psychology & Education and was awarded a certificate of conformity (registration number “6/17-pr” dated July 25, 2023). Based on the results of the examination, it was found to comply with the standards of programs and technologies with proven effectiveness for the educational and social spheres at the stage of pilot projects and was recommended for inclusion in the register of exemplary correctional-developmental, correctional-rehabilitation and preventive programs for the activities of a teacher-psychologist (psychologist in the field of education) and replication in educational and social institutions.

Keywords: *variability, quality of education, children with disabilities, children of the target group, children at risk, early intervention service, inclusion.*

For citation: Yuzhakova S.A. Comprehensive Assistance to Families Raising Early Age Children with Developmental Problems in the “Path of Childhood” Program. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 22–38. DOI:10.17759/bppe.2023200302 (In Russ.).

В настоящее время остро стоит вопрос о своевременном выявлении детей с различными патологиями на ранних этапах развития, о своевременном получении ими комплексной помощи, способствующей удовлетворению их особых потребностей. Это связано с ростом числа новорожденных с патологией, с наличием нарушений натального и постнатального периода, с увеличением количества детей-инвалидов в Российской Федерации.

Сохранить здоровье и интеллект нации на современном этапе — главная задача, в решении которой проблема развития детей раннего возраста в условиях семьи и общественного воспитания является центральной. Современные научные представления об уникальности первых лет жизни ребенка, зависимости его развития от социальных условий и окружающей среды выводят педагогику раннего детства на новый уровень. Педагоги, физиологи, психологи (Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, М.М. Кольцова, Е.И. Радина, Е.И. Тихеева, Э.Г. Пилюгина и др.) открыли огромные потенциальные возможности развития детей. Определив значение периода раннего детства для всего дальнейшего формирования личности ребенка, выявили ряд специфических возрастных особенностей, которые легли в основу современных программ и технологий развития и воспитания детей раннего возраста.

Кроме этого, необходимо отметить, что значительная часть семей, имеющих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, не посещающих образовательные учреждения, не имеет доступа к получению профессиональной психолого-педагогической поддержки и коррекционно-развивающей помощи в непосредственной близости от места проживания. Часть семей имеет низкий социальный статус (низкий уровень дохода, уровень образования и пр.), что также ограничивает возможность реабилитации детей с нарушениями в развитии. Эти проблемы сохраняют свою актуальность в современном обществе.

Дошкольные образовательные учреждения, как правило, располагают достаточным ресурсным потенциалом для предоставления услуг по консультированию, осуществлению психолого-педагогической поддержки и коррекционной помощи детям с ОВЗ, не посещающим детский сад, и их семьям. Эта деятельность может быть реализована через специальное структурное подразделение — Службу ранней помощи, признанную эффективной формой комплексного сопровождения семей, имеющих детей с нарушениями в развитии. В программе Службы ранней помощи формируется особый подход к оказанию необходимой поддержки детям раннего возраста с ОВЗ и их семьям, позволяющий консолидировать имеющиеся ресурсы и выстроить системную работу.

Программа, результаты верификации которой описываются автором в настоящей статье, направлена на раскрытие максимально возможных достижений ребенка, поддержание его здоровья, а также на успешную социализацию, развитие полноценной личности и включение ребенка в образовательную среду с последующей интеграцией в общество через внедрение вариативных форм дошкольного образования в рамках реализации подпрограммы «Повышение доступности и качества дошкольного образования».

Анализируя состояние образовательной системы ДООУ, проводя мониторинги запросов консультативного пункта и обращений родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и детей, не посещающих детский сад, мы пришли к выводу о высокой результативности психолого-педагогической помощи, специалисты которой выявляют на ранних стадиях проявления нарушений в развитии у детей раннего возраста, что позволяет организовать коррекционные и профилактические мероприятия.

Причинами, актуализирующими необходимость развития вариативных форм психолого-педагогической помощи детям раннего возраста и их семьям на базе МБДОУ, становятся следующие факторы:

- снижение уровня здоровья детской популяции в возрастном диапазоне от рождения до старшего дошкольного возраста;

- дефицит учреждений для детей раннего возраста с особыми образовательными потребностями;
- высокая эффективность комплексной помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска.

Совокупность данных факторов приводит к развитию порочного круга: все более углубляющегося отставания в развитии с постепенной трансформацией в умственную отсталость и неспособность умственно отсталого ребенка бороться с физическим недугом.

Таким образом, мы имеем общественно значимую проблему, связанную с необходимостью ранней профилактики нарушений развития в более расширенной форме и требующую иных технологических решений, нежели это реализуется органами здравоохранения и образования.

Программа предназначена для специалистов, работающих с детьми раннего возраста в учреждениях системы образования. Представленные методы и технологии могут осуществляться педагогами-психологами, педагогами-дефектологами, учителями-логопедами. Созданы максимально необходимые условия для обеспечения работы с детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ, детьми, не посещающими дошкольные образовательные учреждения, и их семьями.

Новизна заключается в том, что с ребенком раннего возраста с ОВЗ, в том числе детьми-инвалидами и детьми группы риска, и семьями, их воспитывающими, работает команда специалистов, обеспечивая единый подход к обеспечению ранней помощи и комплексному психолого-педагогическому сопровождению. До настоящего времени такой подход к коррекционной работе использовался исключительно в специальных образовательных учреждениях, которые были малочисленны и ограничены возрастными рамками приема детей-инвалидов. Деятельность специалистов междисциплинарной команды структурного подразделения дошкольной образовательной организации «Служба ранней помощи» по программе «Тропинка детства» направлена на помощь детям первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья (риском развития). Она включает в себя предоставление квалифицированной семейно-центрированной помощи ребенку и семье с целью содействия оптимальному развитию и адаптации в обществе ребенка с проблемами здоровья и развития.

Одним из критериев новизны является возможность оказания психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей целевой группы, находящимся в отдаленных от центра селах — при помощи «Выездной службы ранней помощи», которая позволяет специалистам охватить больший процент семей, нуждающихся в помощи.

Цель программы: раннее выявление нарушений здоровья и ограничений жизнедеятельности ребенка, адаптация семьи и ребенка в общество.

Задачи программы:

- создание межведомственного взаимодействия с медицинскими и образовательными организациями с целью охвата большего процента детей целевой группы;
- организация «Выездной службы ранней помощи» для оказания психолого-педагогической помощи семьям и детям, проживающим в отдаленных от центра селах района через внедрение вариативных форм доступности и качества дошкольного образования на базе МБДОУ;
- раннее выявление и диагностика особых образовательных потребностей ребенка и его семьи;
- оказание комплексной помощи детям целевой группы путем разработки индивидуальных программ сопровождения на основе выявления потенциала развития ребенка;
- включение родителей в коррекционно-развивающий процесс на основе выявления специальных потребностей и возможностей семьи через внедрение дистанционных форм сопровождения с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Методическое обеспечение программы

Материально-технические ресурсы:

- просторное помещение в соответствии с СанПиНом;
- программа «Тропинка детства»;
- игровые наборы Монтессори;
- сенсомоторное оборудование, тренажеры для детей раннего возраста;
- методика «Ясли» С.Б. Лазуренко;
- CD-проигрыватель (или другая звуковоспроизводящая техника), музыкальное сопровождение (классические и релаксационные композиции);
- демонстрационный материал для занятий;
- камешки, пирамидки, вкладыши разных размеров, цветов, форм;
- тактильные дорожки, лото;
- мешочки, коробочки, кинетический песок, емкости разных форм и размеров.

Кадровый ресурс.

Использование программы требует дополнительной профессиональной подготовки специалистов в области дефектологии или в области специальной педагогики в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Доступность программы обеспечивает возможность каждому заинтересованному специалисту самостоятельно внедрить ее в практику. С текстом программы можно ознакомиться на интернет-ресурсе: <https://rospsy.ru/node/1939>

Ожидаемые результаты

Для детей:

- в ходе игрового взаимодействия со взрослым у ребенка вырабатывается новый способ жизнедеятельности, перестраивается его активность в соответствии с условиями общественного воспитания и коллективного обучения;
- повышается уровень психологического здоровья, что способствует благополучному развитию ребенка в период дошкольного детства;
- формируется уверенное поведение в новой пространственно-игровой среде;
- повышение речевой активности детей, обогащение словаря, уровня развития мелкой и крупной моторики, восприятия формы предмета;
- развитие психических процессов: памяти, мышления.

Для педагогов:

- обеспечение согласованности работы по выявлению, развитию и сопровождению детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях района;
- создание межведомственной модели сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их семей;
- усовершенствование нормативно-правовой базы системы диагностики, выявления и психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты устойчивости программы:

- заинтересованность родителей (законных представителей), имеющих детей раннего и дошкольного возраста, в получении методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи (мониторинг обращений в Службу ранней помощи), в том числе дистанционной форме сопровождения;
- использование инновационных форм взаимодействия с семьей;
- увеличение числа специалистов, работающих в Службе ранней помощи.

Ограничения и противопоказания

Программа не рассчитана на работу с детьми при наличии у них следующих форм и состояний:

- дети с тотальным недоразвитием высших психических функций;
- дети с психопатоподобным поведением;
- дети с текущими психическими заболеваниями (эпилепсия, шизофрения).

Формы реализации программы

Нарушения, трудности	Форма реализации программы
Нарушения зрительного анализатора	Групповая, индивидуальная
Нарушения слухового анализатора	Групповая, индивидуальная
Дети с интеллектуальными нарушениями	Групповая, индивидуальная
Дети с РАС	Индивидуальная с включением в групповую
Сенсорные нарушения	Групповая
Дети с нарушениями речи	Групповая
Дети с НОДА	Групповая

Формы оказания ранней комплексной помощи

- Комплексная диагностика (педагоги, учитель-логопед, педагог-психолог, невролог, психиатр).
- Индивидуальные коррекционные развивающие занятия в условиях дошкольного учреждения.
- Групповые коррекционные развивающие занятия в условиях дошкольного учреждения.
- Педагогическое сопровождение семьи.
- Домашнее визитирование.
- Информирование населения о работе службы ранней помощи.

Для разработки индивидуальной программы сопровождения семьи создан определенный алгоритм.

1-й этап — выезд команды специалистов, определение запросов родителей (законных представителей ребенка), первичная диагностика ребенка, разработка программы углубленного обследования ребенка.

2-й этап — проведение совместного с родителями углубленного обследования ребенка, при необходимости — оптимизация запроса родителей (законных представителей ребенка).

3-й этап — определение основных направлений ранней помощи, их приоритетности, содержательных аспектов, специальных условий, методов и сроков реализации программы.

4-й этап — документальное оформление программы.

5-й этап — определение параметров и критериев оценки эффективности реализации программы.

6-й этап — определение семьи в подгруппу для совместных занятий.

С каждой семьей работает команда специалистов. В зависимости от трудностей, нарушений, степени их выраженности определяется индивидуальная программа сопровождения, организуется подгрупповая работа.

Психологическая программа включает в себя **четыре блока**:

1. установочный;
2. диагностический;
3. коррекционно-развивающий;
4. блок оценки эффективности коррекционных воздействий.

Программа реализуется в форме игровых занятий, которые проводятся 1 раз в неделю, продолжительность от 10 до 15 минут, групповые занятия — до 30 минут. Общее количество занятий по программе — 44.

Ожидаемые основные результаты реализации программы

Положительными показателями результативности реализации программы является:

- обеспечение согласованности работы по выявлению, развитию и сопровождению детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях района;
- создание модели сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их семей;
- усовершенствование нормативно-правовой базы системы диагностики, выявления и психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;
- генерирование и трансфер научно-методических знаний педагогического коллектива во внешнюю среду на основе сетевого взаимодействия с образовательными организациями.

Промежуточный результат:

- повышение речевой активности детей, обогащение словаря;
- повышение уровня развития мелкой и крупной моторики у детей;
- повышение уровня восприятия формы предмета;
- развитие психических процессов: памяти, мышления.

Исследовательские вопросы

Цель:

- проверить в эксперименте эффективность программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста»;
- внедрение инновационной модели психолого-педагогического сопровождения «Выездная служба ранней помощи» как эффективного способа своевременной помощи в рамках дошкольной организации.

Задачи.

- Выявить трудности и нарушения в развитии у детей до 3 лет, типы привязанности ребенка, особенности и стили воспитания в семье с помощью психодиагностических методик и качественных методов на констатирующем этапе.
- Провести формирующий эксперимент по программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста».
- Выявить трудности и нарушения в развитии у детей до 3 лет, уровень привязанности ребенка, особенности воспитания в семье с помощью психодиагностических методик и качественных методов на контрольном этапе.
- Сравнить показатели до и после формирующего этапа и оценить эффект реализации программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста».

Дизайн исследования

Описание выборки. образовательные организации Смирныховского района Сахалинской области:

- МБДОУ № 1 «Улыбка» пгт. Смирных — присвоение статуса «Региональная инновационная площадка — «Служба ранней помощи «Тропинка детства» 2020 г. ИПОСО Сахалинской области»;
- МБОУ СОШ с. Первомайск, дошкольные группы при школе;

- МБОУ СОШ с. Онор, дошкольные группы при школе;
- МБОУ СОШ с. Буюклы, дошкольные группы при школе;
- ГКУ СРЦН «Светлячок» пгт. Смирных.

Чтобы доказать эффективность программы, в данном исследовании была организована экспериментальная группа — дети в возрасте от 1 года до 3 лет, не посещающие дошкольную организацию, проживающие в удаленных селах Смирныховского района; и контрольная группа — дети в возрасте от 1 года до 3 лет, посещающие ясельную группу дошкольной образовательной организации. В каждой группе по 25 детей, т. е. 50 чел., за 3 года — 150 детей.

Сформированы выборки с примерно одинаковым социально-экономическим статусом, уровнем образования родителей — среднее специальное, социальный статус — полная семья. В экспериментальной и в контрольной группе родители детей не знакомы с понятием «ранняя помощь», что подтверждено социологическим опросом.

Табл. 1. Описание выборки экспериментальной и контрольной групп (кол-во чел.)

Год исследования	2019–2020 гг.		2020–2021 гг.		2021–2022гг.	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Экспериментальная	13	12	14	11	13	12
Контрольная	14	11	11	14	12	13

Психолого-педагогические характеристики (конструкты, параметры, признаки, переменные и др.), в отношении которых программа, предположительно, должна быть эффективна

- Проблемы психофизиологического развития, определение психологического возраста: формирование первых предметных действий, ориентировка на функциональное назначение предметов, сформированность наглядно-действенного мышления.
- Ограничения жизнедеятельности: ограничения активности и возможности участия, т. е. трудности, возникающие при выполнении определенных действий или деятельности, отклонение самостоятельной практической деятельности от общепринятой возрастной нормы.
- Трудности детско-родительских отношений: стили воспитания, измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях.
- Трудности углубленной диагностики и сопровождение семей: создание модели межведомственного взаимодействия.

Диагностический блок

Табл. 2. Диагностическое обследование ребенка

№	Мероприятия	Сроки
1	Работа Службы ранней помощи с семьями детей с особыми образовательными потребностями	2 раза в неделю
2	1. Диагностика «Нервно-психическое развитие детей 1–3 года жизни» 2. Первичная оценка функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья ребенка 3. Методика «Ясли» 4. М-СНАТ	1 раз в 3 месяца
3	Углубленная диагностика ребенка (диагностика слуха, зрения)	По необходимости
4	Промежуточная диагностика, внесение корректив в индивидуальную программу сопровождения.	По плану сопровождения 1 раз в 3 месяца

Табл. 3. Диагностическое обследование родителей.

№	Методика	Критерий оценки
1.	Диагностика ранней детско-родительской привязанности. Заполнение Карты семьи, Дневник развития	Изучение уровня привязанности ребенка к членам семьи, изучение уровня актуального развития ребенка
2.	Сочинение-эссе на тему «Мой ребенок»	Изучение особенностей ребенка, стилей семейного воспитания
3.	Ведение дневника наблюдений	Изучение особенностей поведения ребенка
4.	«Оценка взаимодействия с педагогами ДОУ»	Изучение удовлетворенности родителей работой детского сада через анкетирование
5.	Диагностика родителей	1. Оценка факторов окружающей среды 2. Оценка соматического здоровья ребенка 3. Диагностика рутин 4. Измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях 5. Стратегии семейного воспитания 6. Скрининговая анкета для родителей по выявлению риска возникновения нарушений психического развития у детей раннего возраста

Другие инструменты (например, качественные методы) оценки исследуемых признаков (если есть).

1. Диагностика «Нервно-психическое развитие детей 1–3 года жизни» (К.Л. Печора) направлена на изучение количественной оценки нервно-психологического развития детей, оценивающей глубину и диапазон отставания детей, проверяется по следующим линиям:

- развитие понимания речи;
- развитие активной речи;
- сенсорное развитие;
- развитие игры и действий с предметами;
- развитие движений;
- формирование навыков.

2. Первичная оценка функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья ребенка, оценка активности и участия ребенка по доменам:

- обучение и применение знаний;
- общие задачи и требования;
- коммуникация;
- мобильность;
- забота о собственном теле и здоровье;
- помощь родителям в повседневных делах;
- межличностное взаимодействие, основные жизненные сферы, общественная жизнь — оценка факторов окружающей среды (барьеры и фасилитаторы): факторы среды, продукция и технологии, поддержка и взаимосвязи — оценка функций и структур организма и их влияния на развитие ребенка, в том числе, оценка зрения и слуха.

3. Методика «Ясли» С.Б. Лазуренко направлена на определение психологического возраста и темпа психического развития ребенка первых 3 лет жизни.

4. Методика М-СНАТ создана в США и является расширенной версией скринингового опросника СНАТ, созданного в Великобритании, направлена на выявление риска наличия аутизма.

5. Измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях — получение информации о функциональном поведении ребенка, которая относится к трем ожидаемым детским результатам, обеспечение информацией о функционировании ребенка в общих ежедневных процедурах (рутина).

6. Скрининговая анкета для родителей по выявлению риска возникновения нарушений психического развития у детей раннего возраста (М.В. Иванов, Н.В. Симашкова, Г.В. Козловская).

7. Методика «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанов) позволяет оценить свою собственную стратегию воспитания и общения с ребенком.

8. Социологический опрос родителей «Необходима ли ранняя помощь?».

Этапы сбора эмпирических данных

Возвращаясь к модели Службы, необходимо отметить, что диагностический блок размещает в себе методики как отечественного, так и западного подходов. Разработана диагностическая Карта семьи, позволяющая четко отследить появление тех или иных трудностей у ребенка и родителя. Для эффективной оценочной деятельности был разработан целый раздел в карте под названием «Ресурсы родителя», выстраивается совместная работа по развитию личности родителя, коррекции его трудностей и повышению педагогических компетенций, рефлексии. По результатам диагностического обследования специалистами разработаны индивидуальные направления психолого-педагогического сопровождения. Основа идеи была заимствована у специалистов Службы ранней помощи при обучении в Институте коррекционной педагогики. Мы, специалисты дошкольной организации, имеем возможность ведения непрерывного психолого-педагогического сопровождения семьи в рамках муниципалитета, области.

Целью исследования было выявление трудностей по международной классификации функционирования, определение психологического возраста по методике С.Б. Лазуренко «Ясли», выявление отклонений по методике К.Л. Печоры, изучение стратегий воспитания родителей.

Табл. 4. Описательные статистики для экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем этапе

Шкалы	ЭГ — среднее значение	КГ — среднее значение	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
сенсорное развитие	15,08	18,24	67	0,031
речь	15,04	15,68	129	0,548
игровые навыки	17,00	15,32	218	0,134
наглядно-действенное мышление	15,96	15,80	158	0,819
анализаторы	19,60	18,24	162	0,104
коммуникация	17,68	16,32	174	0,273

Между экспериментальной и контрольной группой существуют значимые различия по шкале «сенсорное развитие» ($U = 67$, $p < 0,05$). В экспериментальной группе среднее значение равно 15,08, это меньше среднего значения контрольной группы, равного 19,24.

Табл. 5. Эмпирические значения по методике «Ясли» в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах на констатирующем и контрольном этапах

Шкала «Психологический возраст»	ЭГ — среднее значение	КГ — среднее значение	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Констатирующий этап	10,48	10,32	97,5	0,596
Контрольный этап	33,56	22,04	0,5	0,001

На констатирующем этапе между экспериментальной и контрольной группой не было выявлено значимых различий по исследуемым шкалам.

На контрольном этапе между экспериментальной и контрольной группой существуют значимые различия по шкале «психологический возраст» ($U = 0,5$, $p < 0,001$). Показатель в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной группе. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(0)$ находится в зоне значимости.

Табл. 6. Проверка значимости различий показателей в экспериментальной группе на контрольном этапе по сравнению с констатирующим по критерию Уилкоксона

Шкалы	M ± SD		Сдвиг средних «после минус до»	Значение статистики Т Уилкоксона	Уровень значимости p
	До	После			
Сенсорное развитие	15,08	33,84	18,76	32	0,01
Речь	15,04	33,84	18,80	32	0,01
Игровые навыки	17,00	33,88	16,88	23	0,01
Наглядно-действенное мышление	15,96	33,92	17,96	27	0,01
Анализаторы	19,60	33,96	14,36	15	0,01
Коммуникация	17,68	33,12	15,44	19	0,01
Психологический возраст	10,76	35,04	24,28	69	0,01

Таким образом, в экспериментальной группе существуют значимые различия по всем шкалам, на контрольном этапе все значения значимо выше, чем на констатирующем этапе.

Табл. 7. Проверка значимости различий показателей в контрольной группе на контрольном этапе по сравнению с констатирующим по критерию Уилкоксона

Шкалы	M ± SD		Сдвиг средних «после минус до»	Значение статистики Т Уилкоксона	Уровень значимости p
	До	После			
Сенсорное развитие	18,24	19,12	0,88	0	0,01
Речь	15,68	20,28	4,60	0	0,01
Игровые навыки	15,32	19,68	4,36	0	0,01
Наглядно-действенное мышление	15,80	19,16	3,36	0	0,01
Анализаторы	18,24	19,04	0,80	0	0,01

Коммуникация	16,32	19,04	2,72	0	0,01
Психологический возраст	22,04	19,12	2,92	0	0,01

Таким образом, в контрольной группе нет значимых различий показателей по всем шкалам на констатирующем и контрольном этапах.

Информация о вычислении стандартизованного размера эффекта и индекса улучшения представлена в «Руководстве по верификации образовательных и социальных программ и технологий в парадигме доказательного подхода в психологии и образовании».

Выводы исследования

Эффективность программы / технологии статистически доказана в отношении следующих психолого-педагогических характеристик (переменных, признаков и т. д.).

1. Проблемы психофизиологического развития, определение психологического возраста: формирование первых предметных действий, ориентировка на функциональное назначение предметов, сформированность наглядно-действенного мышления.

Результат: при совместном взаимодействии семьи и специалистов удалось выстроить комплекс встреч по программе и скорректировать имеющиеся нарушения у детей раннего возраста, минимизировать разрыв психологического и физиологического возраста. Более того, на примере контрольной группы установили, что трудности возникают и у нормотипичных детей, проходящих период адаптации к ДОО. Мониторинг результатов деятельности педагогов адаптационных групп показал, что данная модель сопровождения является новой по содержанию и сопровождению семей.

2. Ограничения жизнедеятельности: ограничения активности и возможности участия, т. е. трудности, возникающие при выполнении определенных действий или деятельности, отклонение самостоятельной практической деятельности от общепринятой возрастной нормы.

Результат: благодаря данной диагностической методике и совместному взаимодействию оказана психолого-педагогическая помощь по основным активностям ребенка: научение, общие требования, самообслуживание и коммуникация. Это те трудности, которые актуальны в процессе развития современного ребенка. Запросы, поступающие от родителей, входят в число этих областей активностей. Благодаря исследованиям по данной характеристике разработан индивидуальный маршрут сопровождения семьи, в процессе 10 встреч формируются навыки взаимодействия ребенка с родителями для решения конкретной запрашиваемой ситуации.

3. Трудности детско-родительских отношений: стили воспитания, измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях.

Результат: положительная динамика в устранении причин нарушения отношений между родителями и детьми. Для каждой группы участников формулировались свои цели, конкретизирующие общую.

Реализация целей для родителей:

- коррекция представлений о родительской роли и ролевом поведении;
- снижение чувства фрустрированности собственными детьми;
- повышение уверенности родителей в собственных возможностях;
- понимание важности игр и эмоций в жизни детей и своей собственной;
- понимание своих детей и закономерностей их развития;
- формирование умений, необходимых для сотрудничества и доверительного общения с детьми.

Анализ опроса родителей показал:

- обеспечение безопасной атмосферы, в которой дети могли бы открыто выражать свои чувства, спонтанно играть, действовать.
- представление детям возможности быть выслушанными.
- положительный опыт реагирования и поведения в психотравмирующих ситуациях.
- доверие к родителям.
- обеспечение развития двигательной активности и спонтанности.

4. Трудности углубленной диагностики и сопровождение семей: создание модели межведомственного взаимодействия.

Результат: создание модели межведомственного взаимодействия специалистов образования и здравоохранения. Охват большего процента детей раннего возраста для выявления на ранних этапах нарушений и трудностей у детей. Экспертная оценка важности и результативности направления «Выездная служба ранней помощи». Возможность написания коллегиальных заключений, отслеживания динамики развития ребенка.

Доказана возможность создания круга специалистов, распределения функционального потенциала с учетом возможностей каждого специалиста. В течение 3 лет данная программа позволила передать опыт в другие районы с положительной динамикой и возможностью расширения межмуниципального общения, привлечения еще более узких специалистов в совместную деятельность по сопровождению семей, имеющих детей до 3 лет.

Результат программы показывает положительную динамику: уже несколько муниципальных районов работают по данной модели сопровождения. Из 75 детей — у 70 детей выявили нарушения, которые на ранних этапах развития удалось минимизировать и скорректировать. Охват тех семей и детей, которые не подозревали о трудностях, которые были выявлены.

Табл. 8. Выявленные нарушения (за 3 года реализации программы)

Нарушения, трудности	Кол-во детей
Нарушения зрительного анализатора	9
Нарушения слухового анализатора	6
Дети с интеллектуальными нарушениями разной степени	11
Дети с РАС	2
Сенсорные нарушения	13
Дети с нарушениями речи	29

Из каждого района были получены благодарственные письма от директоров образовательных учреждений и родителей.

В отношении каких исследованных психолого-педагогических характеристик **эффект не выявлен:** у одной семьи минимальный сдвиг психолого-педагогических характеристик — нарушение стилей и стратегий воспитания, так как у родителя (только постинтернатного сопровождения) не развит материнский инстинкт. Но программа сопровождения не завершена.

Ограничения результатов: нехватка узких специалистов для расширенного медицинского скрининга (например, детского ортопеда), специального оборудования на месте в районной поликлинике.

Ограничения применения программы и предложения по ее дальнейшему применению и развитию

На базе МБДОУ № 1 «Улыбка» пгт. Смирных при реализации грантового проекта создана Служба ранней помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Появилась возможность оказания психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей от 1 года до 3 лет, находящимся в отдаленных от центра селах — при помощи инновационного под-

хода, а именно «*Выездной службы ранней помощи*», которая позволила специалистам охватить больший процент семей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи, ориентированной на раннее выявление нарушений здоровья и ограничений жизнедеятельности, оптимальное развитие и адаптацию детей, интеграцию семьи и ребенка в общество, профилактику и/или снижение выраженности ограничений жизнедеятельности, укрепление физического и психического здоровья, повышение доступности образования для детей целевой группы. За несколько лет функционирования данной модели удалось выявить тяжелые нарушения, предотвратить и минимизировать трудности.

Благодаря исследованиям мы доказали, что можно просмотреть трудности и нарушения у детей, посещающих дошкольную организацию. Очень часто особенности поведения не учитываются, так как группа является адаптационной. Это значит, программа эффективна и в ДООУ.

Положительные показатели результативности реализации программы

1. Обеспечение согласованности работы по выявлению, развитию и сопровождению детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях района.

2. Создание преемственности МБДОУ и СОШ, органов опеки и КДН по сопровождению семей, детей-инвалидов и детей с ОВЗ (показатель устойчивости проекта — до 2024 г.).

3. Создание Выездной службы ранней помощи для семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями и рисками их возникновения.

4. Усовершенствование нормативно-правовой базы системы диагностики, выявления и психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

5. Увеличение процента охвата детей от 1 года до 3 лет диагностикой и ранним выявлением особых образовательных потребностей, комплексной коррекционно-развивающей помощью с 3,7% до 42%.

6. Организация системного подхода к сопровождению семей «группы риска».

Дальнейшая работа:

- расширение границ модели сопровождения, обмен опытом и практиками с разными городами Дальнего Востока;
- изучение специфики сопровождения семей «группы риска», имеющих детей раннего возраста, подключение социальных служб и партнеров.

Литература

1. *Александрова Е.С.* Потешки и болталочки для гармоничного развития малыша. СПб: ИД «Литера», 2013.
2. *Архипова Е.Ф.* Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка. Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2012.
3. *Борисенко М.Г., Лукина Н.А.* Развивающие игры с рождения до года. СПб: ИД «Литера», 2013.
4. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 20.08.2023).
5. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р). [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71381134/> (дата обращения: 20.08.2023).

6. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [Электронный ресурс] // Онлайн справочник здравоохранения и медицины ЗдравМедИнформ. URL: <https://zdravmedinform.ru/icf.html> (дата обращения: 20.08.2023).
7. Николаев Н. Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст. Ростов-на-Дону, 2016.
8. Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Диагностика детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия. М.: ТЦ Сфера, 2016.
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 20.08.2023).
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 сентября 2017 г. № 705 «Об утверждении примерной модели межведомственного взаимодействия организаций, предоставляющих реабилитационные услуги, обеспечивающей принцип ранней помощи, преемственность в работе с инвалидами, в том числе детьми-инвалидами, и их сопровождение» [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/71890606/> (дата обращения: 20.08.2023).
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 г. № 3711-р (с Концепцией развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года) [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403212204/> (дата обращения: 20.08.2023).
12. Ребенок третьего года жизни. Пособие для родителей и педагогов / под ред. С.Н. Теплюк. М.: Мозаика-Синтез, 2011.
13. Письмо Министерства образования и науки РФ от 13 января 2016 г. № ВК-15/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Рекомендациями Министерства образования и науки Российской Федерации органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по реализации моделей раннего выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей»). [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71248844/> (дата обращения: 20.08.2023).
14. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 5–15.
15. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 3–14.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.08.2023).
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.08.2023).

References

1. Aleksandrova E.S. Poteshki i boltalochki dlya garmonichnogo razvitiya malysya. Saint Petersburg: ID "Litera", 2013. (In Russ.).
2. Arkhipova E.F. Rannaya diagnostika i korrektsiya problem razvitiya. Pervyi god zhizni rebenka. Posobie dlya spetsialistov Sluzhby rannei pomoshchi detyam i roditelei. Moscow: Mozaika-Sintez, 2012. (In Russ.).
3. Borisenko M.G., Lukina N.A. Razvivayushchie igry s rozhdeniya do goda. Saint Petersburg: ID "Litera", 2013. (In Russ.).
4. Konventsiya o pravakh rebenka (odobrena General'noi Assambleei OON 20.11.1989) (vstupila v silu dlya SSSR 15.09.1990) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus.* URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).

5. Kontseptsiya razvitiya rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 31 avgusta 2016 g. No. 1839-r) [Elektronnyi resurs]. *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71381134/> (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).
6. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya (MKF) [Elektronnyi resurs]. *Onlain spravochnik zdravookhraneniya i meditsiny ZdravMedInform*. URL: <https://zdravmedinform.ru/icf.html> (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).
7. Nikolaev N. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya rebenka. Mladdencheskii i rannii vozrast. Rostov-on-Don, 2016. (In Russ.).
8. Pechora K.L., Pantyukhina G.V. Diagnostika detei rannego vozrasta. Razvivayushchie igry i zanyatiya. Moscow: TTs Sfera, 2016. (In Russ.).
9. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 24 iyulya 2015 g. No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" [Elektronnyi resurs]. *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).
10. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 29 sentyabrya 2017 g. No. 705 "Ob utverzhdenii primernoi modeli mezhvedomstvennogo vzaimodeistviya organizatsii, predostavlyayushchikh reabilitatsionnye uslugi, obespechivayushchei printsip rannei pomoshchi, preemstvennost' v rabote s invalidami, v tom chisle det'mi-invalidami, i ikh soprovozhdenie" [Elektronnyi resurs]. *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/71890606/> (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).
11. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 18 dekabrya 2021 g. No. 3711-r (s Kontseptsiei razvitiya v Rossiiskoi Federatsii sistemy kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii invalidov, v tom chisle detei-invalidov, na period do 2025 goda) [Elektronnyi resurs]. *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403212204/> (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).
12. Teplyuk S.N. (ed.). Rebenok tret'ego goda zhizni. Posobie dlya roditel'ei i pedagogov. Moscow: Mozaika-Sintez, 2011. (In Russ.).
13. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 13 yanvarya 2016 g. No. VK-15/07 "O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii" (vmeste s "Rekomendatsiyami Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii organam gosudarstvennoi vlasti sub"ektov Rossiiskoi Federatsii v sfere obrazovaniya po realizatsii modelei rannego vyyavleniya otklonenii i kompleksnogo soprovozhdeniya s tsel'yu korrektsii pervykh priznakov otklonenii v razvitii detei") [Elektronnyi resurs]. *Garant.ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71248844/> (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).
14. Smirnova E.O. Stanovlenie mezhlichnostnykh otnoshenii v rannem ontogeneze. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 1994, no. 6, pp. 5–15. (In Russ.).
15. Smirnova E.O., Bykova M.V. Opyt issledovaniya struktury i dinamiki roditel'skogo otnosheniya. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 2000, no. 3, pp. 3–14. (In Russ.).
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155). S izmeneniyami i dopolneniyami ot: 21 yanvarya 2019 g., 8 noyabrya 2022 g. [Elektronnyi resurs]. *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).
17. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12.2012 No. 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 20.08.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Южакова Светлана Александровна

педагог-психолог, Детский сад № 1 «Улыбка» (МБДОУ №1 «Улыбка»), пгт. Смирных, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-3956-0266>, e-mail: yuzhakovayarkova.svetlana@mail.ru

Information about the authors

Svetlana A. Yuzhakova

Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 1 "Ulybka", urban-type settlement Smirnykh, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-3956-0266>, e-mail: yuzhakovayarkova.svetlana@mail.ru

Получена 23.08.2023

Received 23.08.2023

Принята в печать 14.10.2023

Accepted 14.10.2023

Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ

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

Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса»

Егоренко Т.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Лобанова А.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Чумаченко Д.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkodv@mgppu.ru

Под школьной тревожностью понимается состояние, которое сопровождается беспокойством, напряжением, неуверенностью и стрессом, связанным с учебной деятельностью, социальными отношениями и поведением в школе. Современные исследования показывают влияние высокого уровня школьной тревожности на самооценку и уверенность в себе у ученика, снижение у него учебной мотивации и результативности учебной деятельности, а также на появление проблем в установлении отношений с одноклассниками и учителями. В статье представлены результаты стандартизации модифицированной русскоязычной версии «Опросник школьной тревожности» Б. Филлипса. Выборку исследования составили 2109 обучающихся школ Центрального и Приволжского федеральных округов. Статистически доказана конструктивная валидность теста. Конфирматорный факторный анализ показал удовлетворительное соответствие эмпирических данных структуре опросника. Шкалы коррелируют между собой на среднем уровне, направления связей соответствуют ожидаемым. Статистически подтверждена внутренняя надежность всех шкал с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Статистически доказана дифференциальная валидность. Опросник может быть рекомендован педагогам-психологам для изучения тревожности в школе.

Ключевые слова: *тревожность, школьная тревожность, стандартизация теста, валидизация теста, «Опросник школьной тревожности» Б. Филлипса.*

Благодарности: авторы благодарят за помощь в организации сбора данных для исследования Ключеву Татьяну Николаевну, директора государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» г. Самары, Драганову Оксану Александровну, директора государственного областного бюджетного учреждения Липецкой области «Центр «Семья», Барковскую Юлию Владимировну, директора муниципального бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Надежда».

Для цитаты: Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Чумаченко Д.В. Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 39–54. DOI:10.17759/bppe.2023200303

“School Anxiety” Questionnaire by B. Phillips: Results of Standardization of the Russian-Language Version of the “Phillips School Anxiety Test”

Tatiana A. Egorenko

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

Anna V. Lobanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Dmitry V. Chumachenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkodv@mgppu.ru

School anxiety is understood as a condition that is accompanied by anxiety, tension, uncertainty and stress related to educational activities, social relations and behavior at school. Modern research shows the influence of a high level of school anxiety on a student’s self-esteem and self-confidence, a decrease in his educational motivation and the effectiveness of educational activities, as well as the emergence of problems in establishing relationships with classmates and teachers. The article presents the results of standardization of the modified Russian-language version of the “School Anxiety” Questionnaire by B. Phillips. The study sample consisted of 2105 students from schools in the Central and Volga Federal Districts. The constructive validity of the test has been statistically proven. Confirmatory factor analysis showed satisfactory compliance of empirical data with the structure of the questionnaire. The scales correlate with each other at the average level, the directions of the connections correspond to the expected ones. The internal reliability of all scales was statistically confirmed using the Cronbach’s alpha coefficient. Differential validity has

been statistically proven. The questionnaire can be recommended to teachers-psychologists to study the problems of anxiety at school.

Keywords: *education system, participants in educational relations, students, psychological and pedagogical support, educational psychologist, professional standard.*

Acknowledgements: *the authors thank Tatiana Nikolaevna Klyueva, Director of the State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education “Center for Advanced Studies “Regional Socio-Psychological Center” of Samara, Oksana Alexandrovna Draganova, Director of the State Regional Budgetary Institution of the Lipetsk region “Center Sem’Ya”, Yulia Vladimirovna Barkovskaya, Director of the Municipal Budgetary Educational Institution for Children in Need of Psychological, Pedagogical And Medico-Social Assistance “Center for Psychological, Medico-Social Support “Nadezhda” for their help in organizing data collection for the study.*

For citation: Egorenko T.A., Lobanova A.V., Chumachenko D.V. “School Anxiety” Questionnaire by B. Phillips: Results of Standardization of the Russian-Language Version of the “Phillips School Anxiety Test”. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 39–54. DOI:10.17759/bppe.2023200303 (In Russ.).

Введение

В современной школе дети проводят большую часть своего времени, учатся, общаются и развиваются. Следовательно, проблема создания психологически благополучной среды является актуальной в современном образовании. Одним из условий психологически благополучной образовательной среды является создание благоприятного климата, способствующего гармоничному эмоционально-личностному развитию обучающихся. Современные исследования показывают, что умеренная тревожность способствует повышению внимания, мотивации и активности школьника. Она помогает сосредоточиться на задаче, принять необходимые меры для ее решения и достичь поставленных целей. Однако, если уровень тревожности становится слишком высоким или длительным, это может негативно сказаться на психическом и физическом здоровье школьника.

Понятие тревожности является сложным и многогранным, и его понимание может различаться в зависимости от теоретического подхода.

Так, по мнению А.М. Прихожан, тревожность — это «...тенденция человека испытывать постоянное беспокойство, склонность переживать различные ситуации как угрожающие». Тревожность является эмоциональным дискомфортом и предчувствием опасности, ее можно рассматривать как устойчивое личностное состояние, которое сохраняется в течение длительного времени. Тревожность обладает своей собственной побудительной силой и проявляется в константных формах поведения, где преобладают компенсаторные и защитные механизмы. Высокий уровень тревожности способствует снижению результативности деятельности, сопровождая ее неадекватным и противоречивым поведением личности [11]. А.М. Прихожан отмечает, что тревожность имеет возрастную специфику, которая отражается в ее источниках, содержании, формах компенсации и защиты. Независимо от наличия реальной угрозы или стойкого образования тревожности, существуют определенные области и объекты реальности, вызывающие повышенную тревогу у большинства детей в каждом возрастном периоде. Эти «возрастные пики тревожности» являются результатом существенных социогенных потребностей [9, с. 11].

Ч.Д. Спилбергер подходит к понятию тревожности с позиции ее стабильности и выраженности в образе жизни человека. Он считает, что тревожность может быть скрыта и не обнаружи-

ваться непосредственно в поведении, но ее уровень можно определить по ощущению человеком опасности в окружающем мире. Люди с высоким уровнем тревожности более восприимчивы к опасностям и реагируют на них сильнее, чем люди с низким уровнем тревожности [14, 17].

Понятие «школьная тревожность» определяется как состояние беспокойства, напряжения и тревоги у обучающихся, которое может возникать в школьной среде. Это довольно распространенное явление, которое оказывает негативное влияние на академические успехи, эмоциональное благополучие и социальную адаптацию школьников.

Факторы, которые могут способствовать возникновению школьной тревожности, довольно разнообразны и могут быть индивидуальными для каждого обучающегося. Вот некоторые из них:

- академическое давление: высокие ожидания со стороны родителей, учителей или самого ученика могут вызывать тревогу и стресс. Страх провала, неудачи или получения низких оценок может привести к тревожности;
- социальные факторы: проблемы взаимоотношений с одноклассниками, друзьями или учителями, буллинг, изоляция или отвержение со стороны сверстников могут вызвать тревожность у школьников;
- семейные факторы: домашнее насилие, развод родителей, конфликты в семье или другие стрессовые события могут повлиять на эмоциональное состояние ребенка и вызвать школьную тревожность;
- перфекционизм: стремление быть идеальным, страх совершить ошибку или не соответствовать ожиданиям может привести к тревожности;
- низкая самооценка: негативное представление о себе, недостаток уверенности в собственных способностях и навыках способствует возникновению школьной тревожности [4];
- школьные изменения: переход в новую школу, изменение расписания, новые требования и ожидания могут вызвать тревогу у школьников.

Важно отметить, что каждый ребенок уникален, и факторы, вызывающие школьную тревожность, могут различаться. Понимание этих факторов и предоставление поддержки и помощи школьникам с тревожностью является важной задачей для педагогов-психологов, педагогов и родителей.

Психолого-педагогические исследования школьной тревожности имеют целью понять причины и последствия этого состояния, а также разработать эффективные стратегии предотвращения тревожности у школьников.

Так, исследования Б.И. Кочубей, Е.В. Новиковой показывают, что школьная тревожность может быть связана с различными факторами, включая семейную среду, социальную поддержку и уровень самооценки [7].

В исследованиях А.М. Прихожан [9, 11], В.И. Долговой [5], Е.Г. Ожеговой [8] и др. обнаружено, что высокий уровень тревожности школьников связан с низким уровнем их самооценки, что приводит к формированию проблем в поведении и учебной деятельности. Эти результаты подчеркивают необходимость разработки программ, направленных на снижение тревожности и поддержку эмоционального благополучия обучающихся.

Исследование, проведенное Э. Хиллом, показало, что тревожность у школьников может быть связана с перфекционизмом и страхом неудачи. Перфекционизм — это стремление к достижению высоких стандартов и отсутствию ошибок во всем, что делает человек. Школьники, которые обладают высоким уровнем перфекционизма, обладают высоким уровнем тревожности, они очень зависимы от оценки окружающих, чрезмерно ориентированы на свои успехи и глубоко переживают ситуацию неудачи. Страх неудачи возникает у школьников с высоким уровнем перфекционизма, когда они боятся не соответствовать высоким ожиданиям окружающих, которые они накладывают на себя [15].

Е.А. Емельянова, И.А. Голованова в своем исследовании отмечают, что под высоким уровнем тревожности понимается состояние школьника, в котором проявляется сочетание различных эмоций, оказывающих влияние на его способность устанавливать и поддерживать социальные отношения, а также на его физическое состояние и функционирование познавательных процессов и поведения. Кроме того, высокий уровень тревожности может негативно сказываться на формировании самооценки ученика, его успехах и статусе в классе. Авторы отмечают, что проявление высокой тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной адаптированности к определенным социальным ситуациям [6].

Обзор исследований позволяет лучше понять природу школьной тревожности и ее последствий для обучающихся, а также помогает определить эффективные стратегии и программы для снижения тревожности и поддержки эмоционального благополучия в школьной среде.

В 1987 году американский психолог, профессор Биман Филлипс [16, 18] создал методику для оценки уровня тревожности обучающихся в школе. В процессе создания инструмента, измеряющего школьную тревожность, он провел многочисленные исследования с другими специалистами в области психологии и педагогики, чтобы определить наиболее важные факторы, связанные с ней. На основе этих исследований Б. Филлипс разработал список вопросов, которые оценивают различные аспекты школьной тревожности: социальный стресс, фрустрация в достижении успеха, страх самовыражения, ситуация проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, физиологическая сопротивляемость стрессу, отношения с учителями и общая тревожность в школе. С течением времени тест Б. Филлипса стал очень популярен и широко используется как зарубежными, так и отечественными исследователями в области образования для оценки тревожности обучающихся в школе. Такую популярность тест заслужил именно благодаря возможности многогранного измерения школьной тревожности.

Проблема исследования

Ряд исследователей (Н.А. Борисова, О.А. Белобрыкина, Н.А. Гейдебрект, Т.К. Штайц) отмечают низкую доказательность результатов, полученных при помощи диагностической методики «Опросник школьной тревожности» Б. Филлипса. Одним из центральных аргументов является отсутствие информации об адаптации русскоязычной версии методики [1]. При этом тест Б. Филлипса очень востребован среди школьных психологов, психологов-практиков для изучения проблемы тревожности в школьном возрасте (Н.А. Борисова, Т.В. Гузанова) [1, 3]. Таким образом, в ответ на запросы практики возникла необходимость в проведении стандартизации, валидизации и модификации опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» для обеспечения доказательности полученных результатов.

Целью данного исследования явилась стандартизация, валидизация и модификация опросника «Тест школьной тревожности Филлипса».

Метод

Участники исследования

Всего в исследовании приняли участие 2109 обучающихся школ Центрального федерального округа и Приволжского федерального округа, из них 336 чел. (15,93%) — школьники 3-х классов, 380 чел. (18,02%) — школьники 4-х классов, 337 чел. (15,98%) — школьники 5-х классов, 390 чел. (18,49%) — школьники 6-х классов, 291 чел. (13,80%) — школьники 7-х классов, 375 чел. (17,78%) — школьники 8-х классов. Среди всех участников исследования 51,4% (N=1084) были женского пола, 48,6% (N=1021) — мужского. Возраст участников исследования в среднем составил 11,4 года (медиана = 11 лет, стандартное отклонение = 1.71; минимум 8 лет, максимум 15 лет). Социодемографические характеристики обучающихся разных классов приведены в таблице 1.

Табл. 1. Социодемографические характеристики респондентов (N = 2109)

Класс	3 класс	4 класс	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	Всего
Количество испытуемых, (обучающихся) учащихся в данном классе	336	380	337	390	291	375	2109
Процент от всей выборки	15,9%	18,0%	16,0%	18,5%	13,8%	17,8%	100%
Пол							
Женский	150	198	178	221	146	191	1084 (51,4%)
Мужской	186	182	156	168	145	184	1021 (48,4%)
Пропущено			3	1			4 (0,2%)
Численность населения в пункте проживания							
Малый город или поселок (до 50 тыс. чел.)	184	117	178	145	113	137	874 (41,4%)
Средний город (от 50 до 100 тыс. чел.)	10	11	71	68	19	15	194 (9,2%)
Большой город (от 100 до 250 тыс. чел.)	11	29	20	13	48	48	169 (8,0%)
Крупный город (от 250 тыс. до 1 млн чел.)	4	79	0	78	56	81	298 (14,1%)
Крупнейший город (свыше 1 млн чел.)	127	144	68	86	55	94	574 (27,2%)
Тип поселения, в котором проживает обследуемый							
Городское	260	320	225	329	275	343	1752 (83,1%)
Сельское	76	60	112	61	16	32	357 (16,9%)
Область							
Липецкая область	54	120	112	138	78	120	622 (29,5%)
Московская область	21	40	73	64	67	63	328 (15,6%)
Самарская область	261	220	152	188	146	192	1159 (55,0%)

Методики

Участники исследования заполняли опросник «Тест школьной тревожности Филлипса» (Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф., 2002) [2], состоящий из 58 утверждений. Для определения критериальной и дифференциальной валидности использовалась методика «Косвенное измерение системы самооценок» (КИСС) (Федотова Е.О., Соколова Е.Т., 1982, 1984) [12, 13]. КИСС представляет собой импрессионную проективную методику, направленную на получение общих представлений о системе самооценки личности. Особо значимым ресурсом данной методики для реализуемого исследования явилась диагностическая возможность теста изучить не только самооценку, но и ее компоненты: когнитивный и эмоциональный. Стимульный материал методики представляет собой десять карточек со схематичным изображением лица. Процедура эксперимента состояла из ранжирования «лиц» по определенным параметрам. При обработке результатов подсчитывались коэффициенты корреляции между ранжировкой «нравится» и ранжировкой «похожесть на себя».

Основанием для использования методики «Косвенное измерение системы самооценок» (КИСС) стали результаты исследований А.М. Прихожан о связи тревожности и самооценки. В исследованиях А.М. Прихожан отмечено: «Анализ представлений о механизмах порождения устойчивой тревожности вследствие внутриличностного конфликта, «размещаемого» в Я-концепции, свидетельствует о том, что как бы ни понимался конфликт — как противоречие между Я-идеальным и Я-реальным или как расхождение между высотой самооценки и уровнем притязаний, — возникновение тревожности — сигнал опасности для удовлетворения этой потребности, а закрепление тревожности, по-видимому, — показатель того, что эта потребность, как и другие по-

требности Я, — не удовлетворены» [10, с. 3–4], а также: «В качестве важнейшего источника тревожности ... выделяется внутренний конфликт, преимущественно конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, Я-концепцией» [10, с. 97].

Кроме того, педагоги-психологи получили маршрутные карты для сопровождения процедуры сбора данных. На каждого обучающегося заполнялся паспорт участника обследования.

Процедура исследования

Исследование проводилось в компьютерной форме в группах от 12 до 20 человек одновременно по всем методикам, которые предъявлялись последовательно. Время тестирования не превышало 35 минут. Родители давали в письменной форме информированное согласие на участие ребенка в исследовании. Предъявлению инструкции к опроснику «Тест школьной тревожности Филлипса» предшествовало общее мотивирующее обращение: «Приглашаем тебя принять участие в исследовании школьной жизни и отношений между одноклассниками. Твои ответы помогут понять, как нужно улучшить условия обучения и как сделать время, проводимое в школе, интересным и полезным. Твое мнение важно!»

Сбор эмпирических данных осуществлялся с сентября 2022 года по апрель 2023 года.

Результаты исследования

Конструктивная валидность

Поскольку конфирматорный факторный анализ по авторским шкалам не дал результатов, а также результаты анализа внутренней согласованности (альфа Кронбаха) выявили проблемные вопросы, было принято решение пересмотреть существующие шкалы на основе анализа литературы [1], экспертной оценки, а также результатов эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс), представленных в таблице 2. Вопросы, показавшие низкую корреляцию с остальными пунктами, были исключены из шкалы № 2 «Переживания социального стресса»: вопрос № 20 («Похож ли ты на своих одноклассников?») и вопрос № 36 («Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?»). Остальные вопросы соответствуют параметрам шкал, следовательно, названия шкал остались прежними:

- шкала 1. Общая тревожность в школе;
- шкала 2. Переживание социального стресса;
- шкала 3. Фрустрация достижения успеха;
- шкала 4. Страх самовыражения;
- шкала 5. Страх ситуации проверки знаний;
- шкала 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- шкала 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- шкала 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Табл. 2. Матрица факторных нагрузок (метод главных компонент, вращение Варимакс), отражающая структуру «Опросника школьной тревожности» Б. Филлипса (N = 2109, 58 пунктов)

	Фактор								Общность
	1	2	3	4	5	6	7	8	
v1								0,635	0,497
v2	0,554				0,313				0,473
v3					0,336			0,561	0,456
v4						0,644			0,404
v5		0,541							0,560
v6					0,583				0,535

лидности теста. Корреляционная матрица, отражающая взаимосвязи между шкалами опросника «Тест школьной тревожности Филлипса», приведена в таблице 4.

Табл. 4. Показатели взаимосвязи (коэффициенты корреляции Спирмена) между шкалами опросника «Тест школьной тревожности Филлипса»

Шкалы	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
S1	—							
S2	0,594	—						
S3	0,638	0,612	—					
S4	0,911	0,552	0,528	—				
S5	0,894	0,488	0,554	0,793	—			
S6	0,779	0,532	0,605	0,702	0,744	—		
S7	0,917	0,549	0,608	0,797	0,813	0,693	—	
S8	0,506	0,456	0,533	0,457	0,463	0,645	0,493	—

Примечание. S1 — общая тревожность в школе, S2 — переживание социального стресса, S3 — фрустрация достижения успеха, S4 — страх самовыражения, S5 — страх ситуации проверки знаний, S6 — страх не соответствовать ожиданиям окружающих, S7 — низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, S8 — проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Оценка взаимосвязей между различными шкалами методики показала, что:

- шкала 1 умеренно прямо коррелирует со шкалами 2, 3, 8, высоко прямо коррелирует со шкалами 4, 5, 6, 7;
- шкала 2 умеренно прямо коррелирует со всеми шкалами;
- шкала 3 умеренно прямо коррелирует со всеми шкалами;
- шкала 4 умеренно прямо коррелирует со шкалой 8, высоко прямо коррелирует со шкалами 5, 6, 7;
- шкала 5 умеренно прямо коррелирует со шкалой 8, высоко прямо коррелирует со шкалами 6, 7;
- шкала 6 умеренно прямо коррелирует со школами 7, 8;
- шкала 7 умеренно прямо коррелирует со шкалой 8.

Все корреляции являются ожидаемыми и теоретически объяснимыми.

Критериальная и дифференциальная валидность

Для проверки критериальной валидности методики с помощью критерия Спирмена рассчитаны корреляции всех шкал опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» со шкалами методики «Косвенное измерение системы самооценок» (КИСС). В таблице 5 представлены результаты по релевантным опроснику показателям других методик: по восьми шкалам «Тест школьной тревожности Филлипса» и показателям методики КИСС.

Табл. 5. Коэффициенты корреляции Спирмена между шкалами опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» и методики «Косвенное измерение системы самооценок» (КИСС) (N = 2109)

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7	8
Нравится — похож на меня	-0,130***	0,004	-0,008	-0,122***	-0,165***	-0,093***	-0,080***	-0,036
Эмоциональный компонент	-0,130***	0,095**	0,063*	-0,147***	-0,183***	-0,085**	-0,050	0,053

Когнитивный компонент	-0,162***	0,058	-0,017	-0,190***	-0,207***	-0,139***	-0,067*	0,029
-----------------------	-----------	-------	--------	-----------	-----------	-----------	---------	-------

Примечание: уровень значимости *** — 0,001, ** — 0,01, * — 0,05.

Для дифференциальной валидности с помощью критерия Манна — Уитни выявлены значимые различия по контекстным параметрам, таким как пол, место проживания (город, сельская местность), класс, область проживания.

Девочки от мальчиков значимо отличаются по шкалам:

- общая тревожность (1),
- страх самовыражения (4),
- страх ситуации проверки знаний (5),
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (7).

Показатели по данным шкалам значимо выше у девочек (критерий Манна — Уитни, $p < 0,01$). Показатели по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» (8) не сильно отличаются, но значимо выше у мальчиков (критерий Манна — Уитни, $p < 0,05$).

По критерию Манна — Уитни, обучающиеся в городах значимо отличаются от обучающихся в сельских школах. По шкале «Фрустрация достижения успеха» (3) в сельских школах показатели значимо ниже ($p = 0,01$). По шкале «Страх ситуации проверки знаний» (5) в сельских школах показатели значимо выше ($p < 0,05$). По шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» (8) в сельских школах значимо ниже ($p < 0,001$).

По всем шкалам, кроме третьей «Фрустрация достижения успеха», выявлены значимые различия по фактору класса. В таблице 6 представлены результаты однофакторного анализа Краскела — Уоллиса и пример изменения средних по первой шкале «Общая тревожность». Обучающиеся 3-х и 4-х классов демонстрируют значимо более высокие показатели тревожности, чем обучающиеся других классов.

Табл. 6. Результаты непараметрического однофакторного анализа по фактору номер класса и пример зависимости по первой шкале

Шкала		df	p
S1	37,79	5	<,0001
S2	14,94	5	0,0106
S3	4,40	5	0,4936
S4	28,81	5	<,0001
S5	29,29	5	<,0001
S6	20,63	5	0,0010
S7	32,04	5	<,0001
S8	17,47	5	0,0037

В Московской области тревожность по всем шкалам значимо ниже (Краскел — Уоллис, $p < 0,01$), чем в Липецкой и Самарской, которые друг от друга почти не отличаются.

Расчет нормативных значений

Станайны и нормы по шкалам опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» рассчитывались как 4, 11, 23, 40, 60, 77, 89 и 96-й процентиля. Это корректно даже в случае нормального распределения. Результаты представлены в таблице 7.

Табл. 7. Станайны и нормы для шкал опросника Филлипса по выборке в целом

Шкала	Станайны и нормы								
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й
	Очень низкий	Ниже среднего		Средний			Выше среднего		Очень высокий
1	0	1–4	5–11	12–20	21–30	31–40	41–48	49–58	> 59
2	0	1–3	4–5	6–9	10–12	13–15	16–19	20–24	> 25
3	0–3	4–6	7–8	9	10–12	13–14	15–17	18–19	> 19
4	0	1–2	3–4	5–8	9–11	12–15	16–18	19–21	> 21
5	0	1	2–4	5–7	8–11	12–14	15–17	18–21	> 21
6	0	1	2–3	4–5	6–8	9–11	12–13	14–16	> 16
7	0	1	2	3–6	7–10	11–15	16–19	20–24	> 24
8	0–1	2–3	4	5–6	7	8–9	10–11	12–13	> 13

Обсуждение результатов

В результате реализованного исследования и содержательного анализа названий шкал и входящих в эти шкалы вопросов оригинального опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» в опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса внесены некоторые изменения: из шкалы 2 «Переживание социального стресса» исходного варианта опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» исключен вопрос № 20 «Похож ли ты на своих одноклассников?» и вопрос № 36 «Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?». Таким образом, шкала № 2 опросника «Школьная тревожность» Б. Филлипса содержит 9 вопросов. Название шкал в опроснике «Школьная тревожность» Б. Филлипса соответствует названию шкал исходного варианта опросника «Тест школьной тревожности Филлипса», так как содержательно вопросы, входящие в шкалы, полностью отражают их название; рассчитаны нормативные показатели тревожности по классам.

Значимые положительные корреляции между всеми шкалами исходного опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» вполне объяснимы — тревожность как индивидуальная психологическая характеристика проявляется во всех аспектах школьной жизни. Самые высокие коэффициенты корреляции обнаруживаются между шкалами (1) «Общая тревожность», (4) «Страх самовыражения», (5) «Страх ситуации проверки знаний» и (7) «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», что отражает наиболее значимые для обучающихся 3–8-х классов проблемы.

Отдельного обсуждения требует шкала (8) «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Данная шкала продемонстрировала самую низкую надежность согласно альфа Кронбаха, а также самые низкие корреляции с другими шкалами опросника. На наш взгляд, это связано с тем, что испытуемые в ситуации группового тестирования в школе под присмотром учителя могли давать социально значимые ответы на вопросы: «Доволен ли ты тем, как к тебе относится учитель?», «Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?» и другие.

Выявленные связи самооценки и ее компонентов с тревожностью, представленные в таблице 5, например, отрицательные связи самооценки со шкалами 1, 4, 5, 6, 7 опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» говорят о том, что чем ниже показатели общей степени самопринятия обучающимся, тем выше показатели тревожности ребенка, связанной с переживанием ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей, оценок, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрес-

согеного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Отрицательные связи компонентов самооценки (эмоционального и когнитивного) демонстрируют аналогичную картину с общей самооценкой (кроме связи эмоционального компонента самооценки и шкалы № 7 «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»).

Таким образом, низкая самооценка собственной компетенции и эмоционально-ценностного отношения к себе способствует росту тревожности.

Также выявлены прямые связи эмоционально-ценностного отношения к себе (эмоциональный компонент самооценки) и тревожности по шкалам (2) «Переживания социального стресса» и (3) «Фрустрация потребности в достижении успеха». Данный факт указывает на то, что при высоких показателях эмоционально-ценностного отношения к себе растет уровень тревожности в межличностных отношениях со сверстниками, в ситуациях достижения успеха, высокого результата. Стремление соответствовать своим собственным высоким представлениям о себе в ситуациях общения со сверстниками способствует постоянному психоэмоциональному напряжению, провоцируя тревожность. Стремление соответствовать своим собственным высоким представлениям о себе, постоянные сомнения в правильности своих мыслей, действий, провоцируя тревожность, не позволяют в полной мере удовлетворять потребность в самораскрытии, достижении успеха.

Полученные результаты согласуются с рядом исследований, в которых указывается на отрицательную связь самооценки и тревожности у младших школьников и подростков, на нелинейность связи тревожности и самооценки, а также на то, что важнейшим источником тревожности выступает внутренний конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, а также конфликт компонентов (эмоционального и когнитивного) самооценки (Прихожан А.М., Кочубей Б.И., Новикова Е.В., Донскова Е.С., Федотова Е.О.).

Результаты проверки дифференциальной валидности продемонстрировали более высокие показатели тревожности у девочек, чем у мальчиков, связанной с негативными эмоциональными переживаниями ситуаций самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей, а также особенностями психофизиологической организации, снижающей приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования. При этом тревожность, связанная с отношением с учителями, значимо выше у мальчиков. Возможно, это объясняется тем, что для мальчиков в большей степени характерно ассертивное, уверенное поведение, а девочки демонстрируют уступчивость, застенчивость и т. д.

Результаты проверки дифференциальной валидности позволили установить, что тревожность обучающихся сельских школ связана с ситуациями проверки знаний, тогда как тревожность, связанная с остальными ситуациями обучения, имеет показатели значимо ниже в сравнении с обучающимися городских школ. Возможно, это объясняется малокомплектностью сельских школ и, соответственно, более узким кругом межличностного взаимодействия обучающихся.

Результаты дифференциальной валидности по критерию «класс» вполне ожидаемы и согласуются с рядом исследований (Прихожан А.М.).

Выводы

1. На репрезентативной выборке обучающихся 3–8-х классов проведена стандартизация модифицированной версии опросника «Тест школьной тревожности Филлипса» — «Школьная тревожность» Б. Филлипса. Статистически подтверждена конструктивная валидность. Методом конфирматорного факторного анализа подтверждено хорошее соответствие модели данным.

2. Коэффициенты альфа Кронбаха показывают, что шкалы опросника имеют высокую внутреннюю согласованность.

3. Статистически доказана критериальная и дифференциальная валидность опросника для обучающихся 3–8-х классов.

4. Рассчитаны станайны и нормативные значения тревожности для обучающихся 3–8-х классов для всех шкал.

5. Опросник может быть рекомендован школьным психологам для применения в практике психолого-педагогического сопровождения разных групп школьников в целях мониторинга и поддержки стратегий, направленных на создание благоприятных условий развития обучающихся.

Литература

1. Борисова Н.А., Белобрыкина О.А., Гейдебрехт Н.А., Штайц Т.К. Школьная тревожность: противоречия диагностики (на примере анализа методики Б. Филлипса) // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 123–165.
2. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие. СПб: Речь, 2002. 694 с.
3. Гузанова Т.В. Проблема метода психологического изучения школьных страхов учащихся начальных классов [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 2. С. 91–96. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008_n2/Guzanova (дата обращения: 20.09.2023).
4. Донскова Е.С. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психология человека в образовании. 2022. Том 4. № 1. С. 41–52. doi:10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52
5. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Сергиенко А.Ю. Изучение ситуативной тревожности у пятиклассников [Электронный ресурс] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 6 (136). С. 226–232. doi:10.5930/issn.1994-4683.2016.06.136.p226-232
6. Емельянова Е.А., Голованова И.А., Лобакова К.В. Проявление тревожности у школьников при переходе в основную школу // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Том 10. № 4.
7. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М.: Знание, 1988. 80 с.
8. Ожогова Е.Г., Намсинк Е.В. Динамика и факторы возникновения тревожности у современных младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 314–317.
9. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 2. С. 11–17. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Prihozhan (дата обращения: 20.09.2023).
10. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб: Питер, 2009. 192 с.
11. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Владос, 2008. 304 с.
12. Соколова Е.Т., Федотова Е.О. Апробация методики косвенного измерения системы самооценок (КИСС) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1982. № 3. С. 77–81.
13. Федотова Е.О. Нарушения устойчивости самооценки при неврозах: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984. 198 с.
14. Anxiety. Current Trends in Theory and Research / C.D. Spielberger (Ed.). New York: Academic Press, 1972. 250 p.
15. Curran T., Hill A.P. Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016 // Psychological Bulletin. 2017. Vol. 145(4). P. 410–429. doi:10.1037/bul0000138
16. Encyclopedia of Special Education / C.R. Reynolds, E. Fletcher-Janzen (eds.). Vol. 3. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2000. P. 1559–2560.
17. International Handbook of Anger: Constituent and Concomitant Biological, Psychological, and Social Processes / M. Potegal, G. Stemmler, C. Spielberger (eds.). New York: Springer-Verlag, 2010. 590 p.
18. Phillips B.N. School stress and anxiety theory, research, and intervention. New York: Human Sciences Press, 1978. 165 p.

References

1. Borisova N.A., Belobrykina O.A., Geydebrekht N.A., Schtaiz T.K. Shkol'naya trevozhnost': protivorechiya diagnostiki (na primere analiza metodiki B. Fillipsa) [School anxiety: diagnostics contradictions (case of analysis of technique of B. Phillips)]. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 2, pp.123–165. (In Russ.).
2. Golovey L.A., Rybalko E.F. Praktikum po vozrastnoi psikhologii: Uchebnoe posobie. Saint Petersburg: Rech', 2002. 694 p. (In Russ.).
3. Guzanova T.V. Problema metoda psikhologicheskogo izucheniya shkol'nykh strakhov uchashchikhsya nachal'nykh klassov [Exploring School Fears in Primary School Children: The Problem of Method] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2008. Vol. 4, no. 2, pp. 91–96. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008_n2/Guzanova (Accessed 20.09.2023) (In Russ.).
4. Donskova E.S. Vzaimosvyaz' samootsenki i urovnya trevozhnosti u detei mladshego shkol'nogo vozrasta [The relationship between self-esteem and the level of anxiety in children of primary school age] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya chloveka v obrazovanii = Psychology in Education*, 2022. Vol. 4, no. 1, pp. 41–52. doi:10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52 (In Russ.).
5. Dolgova V.I., Baryshnikova E.V., Sergienko A.Yu. Izuchenie situativnoi trevozhnosti u pyatiklassnikov [Studying of situational uneasiness at fifth-graders] [Elektronnyi resurs]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Uchenye Zapiski Universiteta Imeni P.F. Lesgafta*, 2016, no. 6 (136), pp. 226–232. doi:10.5930/issn.1994-4683.2016.06.136.p226-232 (In Russ.).
6. Emelyanova E.A., Golovanova I.A., Lobakova K.V. Proyavlenie trevozhnosti u shkol'nikov pri perekhode v osnovnyuyu shkolu [Manifestation of anxiety in schoolchildren during the transition to primary school]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022. Vol. 10, no. 4. (In Russ.).
7. Kochubei B.I., Novikova E.V. Emotsional'naya ustoichivost' shkol'nika. Moscow: Znanie, 1988. 80 p. (In Russ.).
8. Ozhogova E.G., Namsink E.V. Dinamika i faktory vozniknoveniya trevozhnosti u sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Dynamics and factors of anxiety from schoolchildren]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 61-4, pp. 314–317. (In Russ.).
9. Prikhozhan A.M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1998. Vol. 3, no. 2, pp. 11–17. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Prihozhan (Accessed 20.09.2023) (In Russ.).
10. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti: doskol'nyi i shkol'nyi vozrast. Saint Petersburg: Piter, 2009. 192 p. (In Russ.).
11. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. M.: Vlados, 2008. 304 c. (In Russ.).
12. Sokolova E.T., Fedotova E.O. Aprobatsiya metodiki kosvennogo izmereniya sistemy samootsenok (KISS). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 1982, no. 3, pp. 77–81. (In Russ.).
13. Fedotova E.O. Narusheniya ustoichivosti samootsenki pri nevrozakh: Diss. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 1984. 198 p. (In Russ.).
14. Spielberger C.D. (Ed.). *Anxiety. Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press, 1972. 250 p.
15. Curran T., Hill A.P. Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 2017. Vol. 145, no. 4, pp. 410–429. doi:10.1037/bul0000138
16. Reynolds C.R., Fletcher-Janzen E. (eds.). *Encyclopedia of Special Education*. Vol. 3. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2000, pp. 1559–2560.
17. Potegal M., Stemmler G., Spielberger C. (eds.). *International Handbook of Anger: Constituent and Concomitant Biological, Psychological, and Social Processes*. New York: Springer-Verlag, 2010. 590 p.

18. Phillips B.N. School stress and anxiety theory, research, and intervention. New York: Human Sciences Press, 1978. 165 p.

Информация об авторах

Егоренко Татьяна Анатольевна

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

Лобанова Анна Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Чумаченко Дмитрий Валерьевич

младший научный сотрудник, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkodv@mgppu.ru

Information about the authors

Tatiana A. Egorenko

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

Anna V. Lobanova

PhD in Psychology, Docent, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Dmitry V. Chumachenko

Junior Researcher, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkodv@mgppu.ru

Получена 22.09.2023

Received 22.09.2023

Принята в печать 05.10.2023

Accepted 05.10.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Психологическая игра как инструмент развития личностных ресурсов в профилактике суицидального поведения обучающихся

Васягина Н.Н.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>, e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Шемпелева Н.И.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6747-9931>, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Терпелец А.Е.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1708-037X>, e-mail: mr.terpelets@yandex.ru

Статья направлена на описание и раскрытие возможностей психологической игры в развитии личностных ресурсов в профилактике суицидального поведения обучающихся. Проведенное нами ранее эмпирическое исследование личностных ресурсов обучающихся образовательной организации с различным уровнем суицидальной активности показало, что ключевыми личностными ресурсами, позволяющими нивелировать риск развития суицидального поведения, являются жизнестойкость, социальный интеллект и оптимизм. В соответствии с полученными в исследовании результатами для развития личностных ресурсов обучающихся как условия профилактики суицидального поведения нами была разработана психолого-педагогическая программа с элементами игропрактики «Сегодня про счастливое завтра». Реализация программы позволила достигнуть существенных изменений у обучающихся по уровню выраженности личностных ресурсов, а также значительно снизить суицидальный риск. Таким образом развивающая психолого-педагогическая программа «Сегодня про счастливое завтра» органично вплетается в систему профилактики суицидального поведения обучающихся в образовательной организации, являясь элементом первичной профилактики.

Ключевые слова: психологическая игра, личностные ресурсы, суицидальное поведение, профилактика, психолого-педагогическая технология.

Финансирование: исследование выполнено по государственному заданию № 73-00103-22-01 Министерства просвещения Российской Федерации в рамках научного проекта «Науч-

но-методическая разработка и апробация единого комплекта методик для оценки риска суицидального поведения обучающихся в целях организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях (общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования), включая цифровую версию».

Для цитаты: *Васягина Н.Н., Шемпелева Н.И., Терпелец А.Е.* Психологическая игра как инструмент развития личностных ресурсов в профилактике суицидального поведения обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 55–65. DOI:10.17759/bppe.2023200304

Psychological Game as a Tool for the Development of Personal Resources in the Prevention of Suicidal Behavior of Students

Natalia N. Vasyagina

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>, e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Natalya I. Shempeleva

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6747-9931>, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Alexey E. Terpelets

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1708-037X>, e-mail: mr.terpelets@yandex.ru

The article is aimed at describing and revealing the possibilities of the psychological play in the development of personal resources in the prevention of suicidal behavior of students. Our earlier empirical study of the personal resources of students of an educational organization with different levels of suicidal activity showed that the key personal resources that help to level the risk of developing suicidal behavior are resilience, social intelligence and optimism. In accordance with the results obtained in the study, for the development of students' personal resources as a condition for the prevention of suicidal behavior, we have developed a psychological and pedagogical program with elements of the gaming practice "Today is about a happy tomorrow". The implementation of the program made it possible to achieve significant changes in students in terms of the level of expression of personal resources, as well as significantly reduce the suicide risk. Thus, the developing psychological and pedagogical program "Today about a happy tomorrow" is organically interwoven into the system of prevention of suicidal behavior of students in an educational organization, being an element of primary prevention.

Keywords: *psychological game, personal resources, suicidal behavior, prevention, psychological and pedagogical technology.*

Funding: *the study was carried out according to the State task No. 73-00103-22-01 of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the scientific project "Scientific and*

methodological development and testing of a single set of methods for assessing the risk of suicidal behavior of students in order to organize psychological and pedagogical support in educational organizations (general education organizations, professional educational organizations, educational organizations of higher education), including the digital version”.

For citation: Vasyagina N.N., Shempeleva N.I., Terpelets A.E. Psychological Game as a Tool for the Development of Personal Resources in the Prevention of Suicidal Behavior of Students. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 55–65. DOI:10.17759/bppe.2023200304 (In Russ.).

Подростки, воспитанные в современной культуре, имеют много скрытых за фасадом внешнего благополучия проблем, которые они «приносят» с собой в образовательные организации. Образовательная среда наиболее перспективна в плане профилактики, так как менее латентна, обладает большей информативностью, открытостью для превентивного вмешательства и имеет возможность организовывать планомерную целенаправленную работу по формированию жизнестойкости ребенка, раскрытию его потенциала, освоению способов преодоления проблем. Школа имеет ресурс в виде команды специалистов, которая может оказать комплексную помощь при возникновении проблем как обучающимся, так и семье — в ходе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, организуя и направляя взаимодействие членов семьи, просвещая родителей и лиц, их замещающих, предлагая принципы, формы и методы воспитания [4].

В соответствии с Концепцией развития психологической службы в образовании, а также планом основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года — в целях обеспечения безопасности детей — одной из ключевых задач является реализация мер по профилактике асоциального поведения несовершеннолетних. В том числе — детских суицидов, поскольку с увеличением динамики развития современного общества увеличивается социально-психологическая напряженность, и как следствие — подростковые девиации.

В первичной профилактике рискованного поведения обучающихся наиболее распространенной формой мероприятий являются психологические игры. Именно психологическая игра как форма профилактики позволяет создать условия для формирования у обучающихся позитивного образа будущего, развития самомотивации, позволяющей получать удовольствие от собственной деятельности [2]. Игра как форма развивающего взаимодействия позволяет понять, что вовлеченность влияет на результат происходящего, а также позволяет сформировать навыки бесконфликтной коммуникации в группе сверстников и нивелировать условия, стимулирующие развитие тревоги и ощущения беспомощности.

Возможности психологической игры также можно применять в профилактике суицидального риска. Такие возможности могут быть реализованы посредством механизмов превентивного воздействия, таких как отсутствие запрета, формирование позитивных установок при полном отказе от запугивающей информации, предложение альтернативного способа самореализации и ощущения самоэффективности. В целом, применение психологической игры в профилактической деятельности среди обучающихся позволяет максимально использовать возможности образовательного процесса, в том числе воспитательные мероприятия, выводить в приоритет первичную профилактику, использовать ресурс командной работы, поддерживать высокий уровень компетенций педагогических работников в вопросах профилактики, поскольку игры могут быть реализованы не только психологами, но и педагогами, классными руководителями [3]. Педагог-психолог может использовать в своей деятельности психологическую игру как деятельность, когда игра выступает не средством достижения оторванной от нее цели, а полем, без которого нет результата.

Таким образом, психологическая игра в решении вопросов профилактики суицидального поведения выступает как непрямая интервенция в системе опережающей позитивной профилактики, позволяющая в психологически безопасных условиях формировать, развивать и укреплять личностные ресурсы, повышающие психологическую устойчивость личности.

На основании вышеизложенных положений, а также в соответствии с результатами эмпирического исследования, проведенного нами среди обучающихся образовательных организаций в 2021–2023 гг., показавшего, что основными ресурсами личности, составляющими антисуицидальный потенциал, являются жизнестойкость, эмоциональный интеллект и оптимизм [1], нами была разработана развивающая психолого-педагогическая программа, реализуемая в форме психологической игры «Сегодня про счастливое завтра». Программа направлена на развитие личностных ресурсов, позволяющих формировать психологическую устойчивость к факторам суицидального риска.

Профилактическая направленность психологической игры подкреплена идеями В.А. Бехтерева, И.Г. Гордона, А.Г. Трахтенберга, Л.Н. Куликовой о возможности развития внутренней самостабилизации и самоукрепления личности как инструмента самозащитенности от внешних и внутренних фрустрирующих факторов и средства ее самоадаптации к жизненным трудностям [3]. Кроме того, видение проблемы профилактики суицидального поведения через призму концепции А.Г. Амбрумовой, рассматривающей суицид как следствие дезадаптации личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта, позволяет осмыслить возможности его профилактики через формирующее позитивное воздействие на микросоциум личности, а также посредством создания благоприятной принимающей социальной среды как внешнего ресурса для личности [5].

Психологический механизм действия программы представлен *единством процессов ретроспективной и проспективной рефлексии*, который реализуется в стремлении обучающегося в ходе приобретения нового опыта к наиболее полному осознанию и развитию своих личностных возможностей. Ретроспективная рефлексия осуществляется посредством анализа событий, выполненной деятельности, результата реализованных мероприятий, тогда как проспективная рефлексия реализуется в последующих размышлениях о предстоящей деятельности, связана с планированием, представлениями о стратегиях деятельности, выборе самых эффективных способов ее реализации, а также с прогнозированием возможных результатов. Указанные процессы отвечают потребностям подросткового периода и стимулируют активацию деятельности, направленной на расширение личных границ, развитие личностных ресурсов, приобретение новых возможностей для самоактуализации и самореализации.

Программа «Сегодня про счастливое завтра» основана на принципах позитивной профилактики и нацелена на развитие таких личностных ресурсов, как жизнестойкость, эмоциональный интеллект и оптимизм, позволяющих сформировать психологическую устойчивость обучающихся к различным стрессогенным факторам, являющимся предикторами развития суицидального поведения.

Основной формой реализации программы является тренинг с элементами игропрактики. Такая форма развивающего взаимодействия позволяет обеспечить преднамеренные личностные изменения у обучающихся, поскольку предусматривает использование методов активного обучения в условиях моделирования различных ситуаций. Игровой подход в развитии личностных ресурсов состоит в реализуемой в игровой форме методике активного обучения, позволяющей подкрепить теоретические знания развитием практических навыков. Игровая метафора не ограничена условностями и рамками, игровые правила могут быть вариативными. В игре решается ряд обучающихся, психологических и развивающих задач, таких как:

- анализ и самоанализ обучающимися имеющихся личностных ресурсов,

- определение редукции или дефицитарной представленности каких-либо из личностных ресурсов,
- создание направляющих условий для развития жизнестойкости как ключевого ресурса личности в развитии психологической устойчивости посредством игровых заданий, в выполнении которых необходимо продемонстрировать навык самоконтроля, вовлеченности, эмпатии, а также опираться на положительный образ себя и эмоциональный интеллект.

Если у обучающегося таких навыков не обнаруживается либо они недостаточно развиты, то ведущий в ходе управления игровой деятельностью (или участники) помогает обучающемуся разрешить игровые задания. При этом в следующий игровой этап обучающийся переходит с новым опытом. Последующий детальный анализ сгенерированных решений позволяет скорректировать и закрепить полученный позитивный опыт разрешения проблемных вопросов.

Качественных изменений в личности обучающихся позволяют достичь следующие формы развивающей деятельности:

- информирование о возможностях личности, вариантах получения помощи и самопомощи, формирование позитивных установок, критического мышления, при обязательном условии отказа от запугивающей информации;
- активное обучение конструктивным стратегиям преодоления трудностей: работать над проблемой, сохраняя оптимизм, социальную связь с другими; развитие навыка совладающего поведения, в результате которого облегчается принятие конструктивных, осознанных и аргументированных решений;
- творчество — выполнение творческих заданий как деятельность, альтернативная деструктивному поведению. Создание условий для формирования позитивных потребностей личности обучающихся, что делает их менее уязвимыми.

Весь цикл психологической программы рассчитан на 36 часов и состоит из 18 занятий по 2 часа каждое. Занятия проводятся в форме игры не реже одного раза в неделю. В перерывах между занятиями (интенсивная фаза) реализуется пассивная фаза, направленная на закрепление умений и навыков, приобретенных в ходе занятий. В период пассивной фазы ведется работа с родителями обучающихся и педагогами, проводятся индивидуальные консультации.

Указанные временные промежутки обусловлены анализом существующего опыта организации тренинговой работы, подтвердившей свою эффективность. Подобный вариант распределения частоты и длительности встреч дает возможность участникам группы осмыслить полученный материал, но не утратить созданный настрой на психологическую работу.

Необходимость разделения процесса развития личностных ресурсов обучающихся на активную (игра, в ходе которой приобретается положительный опыт) и пассивную (закрепление в ходе учебной деятельности) фазы обусловлена особенностями организации учебного процесса и условиями интенсивности режима современного обучения. Такая стратегия взаимодействия позволяет не нагружать обучающихся дополнительными занятиями, а включиться в актуальный режим учебной деятельности, сохранив для обучающихся привычный режим обучения и отдыха.

Структура программы включает в себя три блока, каждый из которых ориентирован на проработку индивидуально-личностных особенностей обучающихся, входящих в структуру таких личностных ресурсов, как жизнестойкость, эмоциональный интеллект и оптимизм, что позволяет сформировать психологическую устойчивость, снижая уязвимость обучающихся и риск развития суицидального поведения в целом.

Первый блок направлен на работу по формированию ресурса жизнестойкости, который включает в себя такие показатели, как усиление психологической вовлеченности, формирование положительного образа себя, освоение навыков самоконтроля и конструктивное принятие риска. Поскольку жизнестойкость является наиболее значимым ресурсом, повышающим психологическую устойчивость, что одновременно работает на снижение риска развития суицидального пове-

дения, то формирование ресурса жизнестойкости в профилактике суицидального поведения в случае наличия суицидального риска является безотлагательной и первостепенной процедурой при организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Второй блок направлен на формирование и развитие компонентов эмоционального интеллекта, а также стратегий совладающего поведения, построения конструктивной стратегии коммуникации — в том числе в ситуации конфликта — и построен на исследовании и расширении поведенческого репертуара обучающихся, включающего стратегии поведения, которые строятся с учетом не только собственных чувств и эмоций, но и чувств других людей. Такая последовательность является логичным продолжением первого блока программы, так как вслед за осознанием и определением собственных личностных ресурсов обучающиеся получают «инструмент» для их укрепления и развития: происходит переход от потребности к реальной деятельности. Примерами упражнений данного блока являются «Анализ сложных ситуаций», «Поиск альтернативных решений», групповая дискуссия «Конфликты в нашей жизни».

Третий блок направлен на работу с самооценкой, самовосприятием и построением перспектив, основанных на позитивном восприятии себя и окружающей действительности. Реализация предыдущих блоков неизбежно вызывает изменения: уточняется содержание образа «Я» у обучающихся, расширяется поведенческий репертуар. Целью данного блока является сближение образов «Я в настоящем» и «Я в будущем», что позволит сформировать адекватную оценку себя, своей роли, осознать самооценку, снизить напряженность, повысить уверенность в себе, а также сформировать предпосылки к дальнейшему саморазвитию и самоактуализации на основе позитивного мышления.

Таким образом, психологическое содержание каждого блока программы составляют автономные процессы, направленные на развитие индивидуально-личностных особенностей обучающихся, формирующих жизнестойкость, эмоциональный интеллект и позитивное мышление (оптимизм), повышая психологическую устойчивость обучающегося за счет достижения оптимального уровня личностного развития.

Контроль за реализацией программы осуществляет ведущий, который наблюдает и отслеживает динамику изменений, происходящих у обучающихся в ходе занятий, а также по данным диагностики. Родители также следят за изменениями в личностном развитии, поведении, эмоционально-волевой сфере обучающихся. Дальнейшее консультативное сопровождение после завершения этапов программы позволит в перспективе наблюдать изменения у обучающихся.

Пролонгированный эффект реализации программы «Сегодня про счастливое завтра», выражающийся в сформированности и укреплении личностных ресурсов, может быть достигнут за счет позитивного подкрепления приобретенного обучающимися опыта позитивного мышления, навыка совладающего поведения, положительного образа себя в процессе образовательной деятельности. Поддержание и закрепление положительного опыта может быть достигнуто посредством обращения педагогами в образовательном процессе к проектированию занятий с фокусом на проблемном обучении, в ходе которого обучающиеся могли бы опираться на сформированные личностные ресурсы и возможности.

Для проверки эффективности развивающей психолого-педагогической программы «Сегодня про счастливое завтра» был проведен формирующий эксперимент. Экспериментальную группу составили обучающиеся 7–9-х классов общеобразовательных школ города Екатеринбурга Свердловской области в количестве 20 человек (9 девочек и 11 мальчиков), имеющие по результатам ранее нами проведенного констатирующего исследования низкие значения развития личностных ресурсов и высокие риски суицида. Средний возраст обучающихся, вошедших в экспериментальную группу, — 15,2 года.

В ходе диагностического этапа формирующего эксперимента нами были использованы «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, данная методи-

ка является адаптированной версией опросника “Hardiness Survey” S. Maddi), «Методика определения доминирующего состояния: краткий вариант» Л.В. Куликова (опросник направлен на диагностику доминирующих состояний личности, в нашем исследовании мы использовали шкалу «положительный образ самого себя»), «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла (предназначен для определения способности человека понимать эмоции и чувства партнера по общению и управлять собственной эмоциональной сферой, в нашем исследовании мы использовали шкалы «эмпатия», «управление эмоциями», «эмоциональный интеллект»).

В ходе формирующего эксперимента в группе обучающихся была реализована развивающая психолого-педагогическая программа «Сегодня про счастливое завтра».

Оценка сдвига показателей проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона. Анализ результатов показал наличие статистически значимых изменений.

Остановимся подробнее на обсуждении изменений, которые произошли у обучающихся после их участия в программе «Сегодня про счастливое завтра». Следует подчеркнуть, что по окончании реализации программы у обучающихся произошли существенные изменения по уровню выраженности личностных ресурсов — показателей жизнестойкости (таблица 1).

Табл. 1. Изменения по уровню выраженности личностных ресурсов обучающихся, принявших участие в программе «Сегодня про счастливое завтра»

Параметр	Начальный этап		Заключительный этап		Направление сдвига	Среднее значение сдвига (Md)
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение		
Контроль	25	1,11	30	0,69	Положительный	4,5
Вовлеченность	28	2,17	35	1,49	Положительный	6,5
Жизнестойкость	65	3,02	74	1,76	Положительный	8
Принятие риска	12	0,84	12	0,54	Нейтральный	1
Положительный образ себя	47	0,90	52	0,47	Положительный	4
Управление эмоциями	8	13,57	10	9,98	Нейтральный	2,5
Удовлетворенность жизнью	65	12,05	71	12,05	Положительный	5

Наиболее интенсивные сдвиги в выборке обучающихся обнаружены по следующим параметрам жизнестойкости: вовлеченность (6,5) и контроль поведения (4,5). В целом сам сдвиг показателя жизнестойкости (8) у обучающихся обладает наибольшей интенсивностью в сравнении с другими параметрами. Показатели удовлетворенности жизнью (5) являются более выраженными в выборке после формирующего воздействия. Также положительный сдвиг со средним уровнем выраженности получил показатель «положительный образ себя» (4), повышающий самооценку обучающегося.

Такие изменения стали возможными за счет целенаправленного формирующего воздействия. В ходе реализации программы посредством игрового взаимодействия и направляющей работы ведущего обучающимся удалось осознать собственные чувства и понять чувства других участников, увидеть и прочувствовать перспективы развития, прожить модели поведения, отношений, которые до этого казались невозможными или были недоступны. психологическая игра для обучающихся выступила как инструмент познания и развития.

Включение обучающихся в игровую деятельность позволило им ощутить себя принятыми в группе сверстников, чего многим не удавалось достичь за весь период взаимодействия с одно-

классниками. Более того, опыт игрового взаимодействия через правила, границы допустимого, временные пределы самореализации позволил обучающимся получить навык непринужденной саморегуляции, а также отработать навыки планирования, самоконтроля и самооценки. Актуализация и развитие внешнего личностного ресурса (конструктивное взаимодействие в группе сверстников), особо значимого для обучающихся в силу необходимости в постоянной коммуникации со сверстниками как ведущей деятельности возрастного этапа, произошла именно посредством совместной деятельности одноклассников и коллективной взаимозависимости, предполагающей расширение личных возможностей за счет привлечения потенциала других участников. Данная особенность игрового воздействия, бесспорно, способствовала развитию важнейших социальных навыков и умений, а также способности к эмпатии, кооперации, разрешению конфликтов путем сотрудничества, позволила обучающимся получить опыт видеть ситуацию глазами другого.

Важно отметить, что такие параметры, как принятие риска, управление эмоциями, по результатам формирующего воздействия не стали более выраженными в сравнении с другими личностными ресурсами. Данную особенность полученных результатов можно объяснить как возрастными особенностями обучающихся (подростковый период), когда эмоциональный дисбаланс является характерной особенностью пубертата и часто не поддается спонтанному управлению, а требует больших волевых усилий. В связи с чем для изменения выраженности данных факторов необходим особый характер воздействия, например, учитывающий специфику межличностной коммуникации в группе сверстников, а также предусматривающий более жесткий, директивный регламент взаимодействия в группе.

Для проверки предположения о том, является ли развитие личностных ресурсов условием профилактики, нами были проанализированы изменения у обучающихся уровня выраженности суицидального риска после их участия в программе.

Важно отметить, что по окончании реализации программы у обучающихся существенные изменения произошли не только по уровню выраженности личностных ресурсов, но и по уровню выраженности суицидального риска — произошло значительное снижение выраженности ключевых параметров, указывающих на наличие суицидального риска, а также повышение антисуицидального фактора (таблица 2).

Табл. 2. Изменения по уровню выраженности суицидального риска у обучающихся, принявших участие в программе «Сегодня про счастливое завтра»

Параметр	Начальный этап		Заключительный этап		Направление сдвига	Среднее значение сдвига (Md)
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение		
Демонстративность	4,3	1,7	2,6	1,7	Отрицательный	4,5
Аффективность	5	1,9	3,7	1,9	Отрицательный	3
Уникальность	4,1	1,6	2,5	1,6	Отрицательный	3
Несостоятельность	5,5	1,8	3,7	1,8	Нейтральный	3
Социальный пессимизм	3,9	1,7	2,2	1,7	Отрицательный	4,5
Слом культурных барьеров	1,0	1,0	1,0	1,0	Нейтральный	1,5
Максимализм	4,4	2,1	2,1	2,1	Отрицательный	9
Временная перспектива	2,2	1,8	4	1,8	Положительный	6
Антисуицидальный фактор	1,6	2,0	3,6	2,0	Положительный	8

Укрепление антисуицидального фактора, выражающееся в повышении его диагностических значений, по мнению Т.Н. Разуваевой, снимает глобальный суицидальный риск за счет глубокого

понимания обучающимися чувства ответственности за близких, чувство долга. Достижению такого результата способствовал психологический механизм действия программы, состоящий в единстве процессов проспективной и ретроспективной рефлексии. Рефлексия содействовала осознанию представленности (наличие или отсутствие) личностных ресурсов, наличия рисков, внешних и внутренних препятствий, связанных с собственными возможностями, что в свою очередь послужило стимулом для построения и реализации обучающимися деятельности, направленной на расширение личных границ, развитие личностных ресурсов, позволяющих приобрести новые возможности для самоактуализации и самореализации.

Кроме того, по результатам формирующего воздействия произошло значительное снижение показателей по таким факторам суицидального риска, как демонстративность (4,5), аффективность (3), уникальность (3), несостоятельность (3) социальный пессимизм (4,5), максимализм (9). Вместе с тем, был обнаружен положительный сдвиг по фактору «временная перспектива», что указывает на позитивное отношение обучающихся к будущему, появление перспективных планов.

Отсутствие сдвигов по фактору «слом культурных барьеров» можно объяснить как особенностями подросткового возраста, связанными с необходимостью быть причастными к какой-либо идее без глубокого осознания ее содержания, так и отсутствием целенаправленного воздействия программы на изменение ценностных установок обучающихся.

Итак, анализ полученных в результате апробации программы данных позволяет утверждать, что в результате формирующего воздействия в экспериментальной группе увеличилась вовлеченность обучающихся в выполняемую деятельность ввиду личной заинтересованности в результате, ощущения самоэффективности, положительного отклика одноклассников и чувства сопричастности. Обучающиеся стали более отзывчивыми к переживаниям другого, что способствовало развитию большей психологической устойчивости их личности ввиду усиления внутренних и внешних ресурсов, оказывающих значимое влияние на снижение риска суицидального поведения.

Статистически значимое повышение интегральных показателей жизнестойкости у обучающихся после формирующего воздействия позволяет утверждать, что психологическая игра может применяться как инструмент развития личностных ресурсов в профилактике суицидального поведения обучающихся.

Литература

1. *Баранова Е.С., Шемпелева Н.И., Васягина Н.Н., Григорян Е.Н.* Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2023. № 1. С. 114–125. doi:10.11621/npj.2023.0110
2. *Булатова Н.А., Шемпелева Н.И., Трифонова Н.И.* Комплексная модель профилактики девиантного поведения через формирование позитивной и устойчивой «Я-концепции» (на примере реализации в Свердловской области) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 99–108. doi:10.17759/bppe.20221901092.
3. *Васягина Н.Н., Шемпелева Н.И.* Психолого-педагогические факторы суицидального поведения обучающихся // Образование личности. 2021. № 3-4. С. 32–40.
4. *Вихристюк О.В.* К вопросу о современных программах профилактики суицидального поведения подростков и молодежи (обзор некоторых зарубежных программ) [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 47–57. doi:10.17759/ssc.2020010104
5. *Шемпелева Н.И., Васягина Н.Н.* Представленность факторов риска и факторов защиты в социально-психологическом портрете личности подростка, обладающего высокой суицидальной активностью // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 170–178.

References

1. Barinova E.S., Shempeleva N.I., Vasyagina N.N., Grigoryan E.N. Svyaz' riska suitsidal'nogo povedeniya i lichnostnykh resursov obuchayushchikhsya [Relationship between the risk of suicidal behavior and personal resources of students] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2023, no. 1, pp. 114–125. doi:10.11621/npj.2023.0110 (In Russ.).
2. Bulatova N.A., Shempeleva N.I., Trifonova N.I. Kompleksnaya model' profilaktiki deviantnogo povedeniya cherez formirovanie pozitivnoi i ustoichivoi "Ya-kontseptsii" (na primere realizatsii v Sverdlovskoi oblasti) [A Comprehensive Model of Prevention of Deviant Behavior through the Formation of a Positive and Stable "Self-Concept" (on the Example of Implementation in the Sverdlovsk Region)] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 99–108. doi:10.17759/bppe.2022190109 (In Russ.).
3. Vasyagina N.N., Shempeleva N.I. Psikhologo-pedagogicheskie faktory suitsidal'nogo povedeniya obuchayushchikhsya [Psychological and pedagogical factors in suicidal behavior of students]. *Obrazovanie lichnosti = Personality Formation*, 2021, no. 3-4, pp. 32–40. (In Russ.).
4. Vikhristyuk O.V. K voprosu o sovremennykh programmakh profilaktiki suitsidal'nogo povedeniya podrostkov i molodezhi (obzor nekotorykh zarubezhnykh programm) [On the Issue of Modern Programs for the Prevention of Suicidal Behavior of Adolescents and Young People (Review of Some Foreign Programs)] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 47–57. doi:10.17759/ssc.2020010104 (In Russ.).
5. Shempeleva N.I., Vasyagina N.N. Predstavlenost' faktorov riska i faktorov zashchity v sotsial'no-psikhologicheskom portrete lichnosti podrostka, obladayushchego vysokoi suitsidal'noi aktivnost'yu [The Representation of Risk and Protection Factors in the Socio-Psychological Portrait of the Teenager's Personality with High Suicidal Activity]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 4, pp. 170–178. (In Russ.).

Информация об авторах

Васягина Наталья Николаевна

доктор психологических наук, профессор, заведующий, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>, e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Шемпелева Наталья Ивановна

аспирант, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ); заместитель директора, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО ЦППМСП «Лад»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6747-9931>, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Терпелец Алексей Евгеньевич

ассистент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1708-037X>, e-mail: mr.terpelets@yandex.ru

Information about the authors

Nataliya N. Vasyagina

Doctor of Psychology, Professor, Head, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>, e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Natalya I. Shempeleva

postgraduate student, Department of Educational Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; Deputy Director, Center for Psychological Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Yekaterinburg, Russia

ORCID: 0000-0001-6747-9931, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Alexey E. Terpelet

Assistant, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1708-037X>, e-mail: mr.terpelets@yandex.ru

Получена 16.06.2023

Received 16.06.2023

Принята в печать 08.09.2023

Accepted 08.09.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования

Декина Е.В.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Шалагинова К.С.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности развития памяти младших школьников, предлагаются психолого-педагогические технологии для ее развития. Цель статьи — выявление особенностей развития памяти младших школьников в условиях цифровизации образования, проектирование программы развития памяти младших школьников цифрового поколения в процессе познавательной деятельности и воспитания. Методы исследования: теоретические; эмпирические (тестирование, педагогический эксперимент); методы количественного и качественного анализа. Описаны материалы эмпирического исследования, полученные на выборке учащихся 1 класса. Диагностическая программа включала 6 методик, в основе развивающей программы определены принципы: учет возрастных и индивидуальных особенностей, возрастание уровня сложности, включение в активную познавательную, учебную деятельность, наряду с экспериментированием, проектированием, развитие базовых навыков, интересов детей и др.; составлены рекомендации педагогам по развитию памяти младших школьников. Результаты исследования могут быть использованы при организации психолого-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьник, память, цифровизация образования, учебная деятельность, познавательное развитие, воспитание.

Для цитаты: Декина Е.В., Шалагинова К.С. Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 66–77. DOI:10.17759/bppe.2023200305

Features of the Development of Memory in Primary Schoolchildren in the Process of Active Cognitive Activity and Education: The Impact of Digitalization of Education

Elena V. Dekina

Tula State Pedagogical n.a. L.N. Tolstoy University., Tula, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Kseniya S. Shalaginova

Tula State Pedagogical University n.a. L.N. Tolstoy, Tula, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

The article discusses the features of the development of the memory in primary schoolchildren, offers psychological and pedagogical technologies for its development. The purpose of the article is to identify the features of the development of the memory in primary schoolchildren in the context of digitalization of education, designing a program for the development of memory of the primary schoolchildren of the digital generation in the process of cognitive activity and education. Research methods: theoretical; empirical (testing, pedagogical experiment); methods of quantitative and qualitative analysis. The materials of empirical research obtained on a sample of 1st grade students are described. The diagnostic program included 6 methods, the development program was based on the principles: taking into account age and individual characteristics, increasing the level of complexity, inclusion in active cognitive, educational activities, along with experimentation, design, development of basic skills, interests of children, etc.; recommendations were made to teachers on the development of memory in primary schoolchildren. The results of the study can be used in the organization of psychological and pedagogical support for students of primary school age.

Keywords: *primary schoolchildren, memory, digitalization of education, learning activities, cognitive development, education.*

For citation: Dekina E.V., Shalaginova K.S. Features of the Development of Memory in Primary Schoolchildren in the Process of Active Cognitive Activity and Education: The Impact of Digitalization of Education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 66–77. DOI:10.17759/bppe.2023200305 (In Russ.).

Введение

В младшем школьном возрасте социальная ситуация развития — ситуация обучения и ориентация на взрослых (учителя, родителей) — не противоречит активному осознанному отношению к учению [22]. В процессе обучения развиваются познавательные способности школьников, желание учиться, что ведет за собой самоизменение ученика [10]. Одним из условий

успешного обучения детей в начальной школе является развитие памяти. Именно память влияет на успеваемость младших школьников [6]. Предъявляемые современной школой требования в отношении развития памяти связаны с наличием умений, связанных с запоминанием и воспроизведением материала.

Память у младших школьников приобретает интеллектуальный характер. Ученик под руководством учителя ставит специальные задачи произвольного запоминания. При этом ребенок от простых приемов запоминания переходит к группировке, осмыслению заучиваемого материала. Развитие памяти представляет собой процесс перехода от запоминания с использованием неэффективных способов к запоминанию более сложному и эффективному.

В педагогической и психологической теории и практике осуществляется поиск новых средств, технологий развития памяти учащихся в условиях цифровизации образования. Имеет место дальнейшее изучение плюсов и минусов внедрения цифровых образовательных технологий, направлений оптимизации процесса становления цифровой школы [21]. Жизнь современного человека без гаджетов и цифровых устройств не представляется возможной. Дети получают первый опыт взаимодействия с гаджетами в раннем возрасте. Не исключением является и сфера образования. Важно целостно представить сущность происходящих изменений в развитии памяти современного школьника и найти ориентиры в ее развитии. «Цифра» в школе существенно и непрерывно изменяет учебные ритуалы, стиль управления образовательными отношениями [20]. Трудности младших школьников связаны с недостаточным развитием внимания, памяти, мышления, речи, переносом общения в онлайн-сферу [16]. Авторы отмечают, что на занятиях по программированию применение активных методов обучения позволяет разнообразить деятельность обучающихся на уроках, «сделать некомпьютеризированную часть урока не менее интересной и увлекательной, чем компьютеризированную» [14].

Актуализируется необходимость разработки программ развития памяти с включением мнемических действий в предметную, познавательную, игровую деятельность детей [19]. Указывается, что в структуре интеллекта детей, обучаемых посредством гаджетов, преобладают такие компоненты, как пространственное, интуитивно-логическое мышление, непроизвольное внимание [5]. Рассматривается связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов учащихся, стратегии развития их когнитивного и коммуникативного потенциала за счет продуктивного использования цифровых ресурсов [1]. При этом исследования показывают, что дети в 6 лет демонстрируют достаточно низкие показатели развития игровой деятельности [18], излишняя увлеченность компьютерными играми не способствует последовательному овладению социальными навыками, осознанию себя [8]. Подчеркивается необходимость профилактики чрезмерного увлечения детьми Интернетом и геймингом, использования цифровых диагностических методик оценок функционирования мозга и психики, разработки коррекционных психолого-педагогических программ [11].

К положительным сторонам цифровизации можно отнести возможность взаимодействия педагогов с младшими школьниками с целью формирования навыков поиска информации, ее отбора и последующего использования в учебном процессе и т. д. Активно используются электронные дневники, доски, приложения на планшетах, личные смартфоны для развития когнитивных характеристик; внедряются специальные курсы для обучения детей навыкам работы с информацией в Интернете [12]. Важным является изучение влияния на когнитивную сферу обучающихся процесса цифровизации, определение структурных составляющих цифровой грамотности учащихся [3].

Уже в начальной школе ученик много времени проводит в интернет-пространстве, активно использует различные гаджеты для поиска информации, отсюда хорошо запоминает место расположения материала, а не его содержание; выполнения различных заданий, домашней работы и т. д. Актуальным является выявление особенностей развития памяти младших школьников в условиях цифровизации образования, определение содержания и форм развития памяти младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Развитие памяти младшего школьника в условиях цифровизации образования

Л.И. Божович отмечает, что особенностью психики детей младшего школьного возраста является конкретный характер их познавательных процессов — внимания, памяти, мышления и пр. [4]. На всем протяжении младшего школьного возраста дети лучше запоминают слова, названия предметов (слова конкретного содержания), чем слова, обозначающие абстрактные понятия; образная память развита лучше, чем словесно-логическая; логическая память развита лучше, чем механическая; осмысленный материал запоминается легче, чем бессмысленный; графическое изображение помогает запоминанию; у младших школьников преобладает зрительно-слуховая память.

В младшем школьном возрасте именно произвольная память становится основной функцией, на которую опирается учебная деятельность. Заучивание и последующее воспроизведение материала позволяет младшему школьнику рефлексировать личные изменения [15]. Среди процессов памяти у школьника, по мнению А.Н. Леонтьева, самым большим изменениям подвергается именно запоминание [13]. Способы, используемые обучающимися при запоминании, определяют его продуктивность [17]. Память младшего школьника постепенно приобретает черты произвольности, неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности, неумении учиться [7]. Ребенку важно понять цели запоминания материала, овладеть приемами запоминания [9]. Если ребенок не овладеет логическими приемами запоминания, то успешность его обучения снижается. Овладение способами, приемами запоминания выступает в виде показателя, характеризующего осмысленность запоминания. Для развития произвольного запоминания важно овладение мнемической деятельностью.

Использование цифровизации в процессе развития памяти младших школьников предполагает разработку методики организации учебных занятий, предполагающей, наряду с использованием игровых, эвристических, проблемных форм обучения, образовательных ресурсов цифрового характера, что будет способствовать индивидуализации обучения. Присущие ИКТ звуковые, цветовые, анимационные возможности обеспечивают рост мотивации к учебной деятельности, поскольку требуют наличия определенных знаний, умений и навыков. Ребенок в условиях игровой ситуации имеет возможность развития различных видов памяти с проявлением творчества, инициативы, жизненного опыта. Применение компьютерных технологий способствует более эффективной работе с обучающимися с трудностями запоминания и воспроизведения материала. Таким образом, к достоинствам использования цифровых образовательных ресурсов в развитии памяти младших школьников можно отнести активизацию познавательной деятельности и мотивации, индивидуализацию обучения, увеличение объема работы, выполняемого в ходе урока, уменьшение количества времени, затраченного на домашнюю работу, привлечение привлекательного для учащихся дидактического материала, результативность учебной деятельности. В связи с компьютеризацией встает вопрос подготовки педагогов. Так, А.И. Алпатова отмечает необходимость развития цифровых компетенций учителя начальных классов [2].

Методы и методики исследования

Исследование было проведено на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Серпухова. Выборка исследования: 25 учащихся 1 «А» класса.

Методы исследования:

- теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической литературы);
- анализ, обобщение и систематизация информации из научных источников);
- эмпирические (тестирование, эксперимент);
- методы количественного и качественного анализа.

Цель диагностической программы: изучение особенностей развития памяти учащихся 1 класса. В качестве мишеней изучения определены различные виды памяти учащихся.

Диагностическая программа включала следующие методики:

- тест кратковременной смысловой памяти (по П.И. Зинченко);
- тест зрительной памяти «Узнавание фигур» (А.Н. Бернштейн);
- методика «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия),
- методика «Кубики Корси» (Филип М. Корси, исследование зрительно-пространственной памяти, методика проводилась с использованием цифровой образовательной платформы «Практика» с применением компьютерной батареи нейропсихологического обследования детей 6–9 лет «Ахутина-2017»),
- методика «Изучение логической памяти» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина).

Цель психолого-педагогической программы: развитие памяти детей младшего школьного возраста на основе сочетания цифровых образовательных ресурсов с использованием игровых, эвристических, проблемных, экспериментальных форм обучения; обучение методам и приемам запоминания, их осознанному применению в учебной и внеучебной деятельности.

Форма работы: индивидуально-групповая.

Принципы реализации программы: учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей, возрастание уровня сложности используемых упражнений, обучение творчеству (рисование, лепка, поделки из бумаги), создание возможностей для проявления себя в интернет-пространстве.

Представим краткое описание разделов программы.

- «Сам себе творец» (развитие памяти при разучивании песен, стихотворений, постановке сказок «Придумай то, чего не было», разработке мультиков, проведении коллективных творческих дел, фольклорных праздников, мастер-классов; развитие памяти учащихся посредством организации различных видов воспитательной деятельности и т. д.).
- «Учимся учиться» (формирование компонентов учебной деятельности, самостоятельности, внедрение чек-листов — как выучить стихотворение, пересказать текст — и т. д.).
- «Азбуковедение» (работа с пословицами, поговорками, загадками, мудрыми мыслями, притчами, анаграммами, словарная работа и т. д.).
- «Блокнот экскурсовода» (народный месяцеслов, экскурсии, географические квизы «Мир открытый», развивающие прогулки, составление гербария).
- «Учимся дружить» (формирование классного коллектива, развитие самоуправления, представлений друг о друге).
- «Увидел, услышал — запомни» (занятия «Знакомься, твоя память», «Я учусь запоминать», «Писатель», «Творческая интеллект-карта» (логическая память), «Что я слышу?» (слуховая память), «Движение и память» (двигательная память), «Я — фотоаппарат» (зрительная память), «Радуга» (эмоциональная память), «Веселое путешествие к Мнемозине» и др.).

Программа построена на основе интеграции традиционных занятий по развитию памяти с использованием дидактического материала и онлайн-обучения, организованного на образовательных платформах: «Онлай-школа Фоксфорд», «УЧИ.РУ», «ЯКласс», использовалась интерактивная доска, компьютер. Цифровые образовательные ресурсы являются важным дополнением к программе по развитию памяти, так как происходит усвоение знаний в системе, стимулирование познавательной деятельности, учет индивидуальных особенностей детей, при этом больший упор идет на развитие кратковременной, механической, произвольной памяти, следовательно, в программе необходимо обратить внимание на развитие долговременной, логической, произвольной памяти. Работа по программе с использованием электронных образовательных ресурсов, форм, методов позволяет развивать данные виды памяти, условием развития которых является повторение материала, работа с материалом на систематической основе.

Результаты исследования

Проведем анализ результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах.

Результаты по методике «Тест кратковременной смысловой памяти» представлены в таблице 1.

Табл. 1. Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Тест кратковременной смысловой памяти»

Уровень	На констатирующем этапе	На контрольном этапе
Высокий	5%	40%
Средний	70%	56%
Низкий	25%	4%

Таким образом, уменьшилось количество детей, находящихся на низком уровне (с 25% до 4%), увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне (с 5% до 40%). Данное обстоятельство свидетельствует об эффективности применяемой психолого-педагогической программы.

Результаты исследования по методике «Тест зрительной памяти «Узнавание фигур»» (по А.Н. Бернштейну) представлены в таблице 2.

Табл. 2. Результаты исследования по методике «Узнавание фигур»

Уровень	На констатирующем этапе	На контрольном этапе
Высокий	60%	65%
Средний	40%	35%
Низкий	0%	0%

Таким образом, в результате проведения специальной работы увеличилось количество детей, находящихся на среднем и высоком уровнях.

Результаты диагностики памяти по методике «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурии) представлены в таблице 3.

Табл. 3. Результаты исследования по методике «Запоминание 10 слов»

Уровень	На констатирующем этапе	На контрольном этапе
Высокий	5%	58%
Средний	95%	42%
Низкий	0	0%

Контрольный этап исследования показал, что увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне развития памяти, с 5% до 58%.

Результаты диагностики зрительной памяти по методике «Кубики Корси» (Филип М. Корси) представлены в таблице 4.

Табл. 4. Результаты диагностики по методике «Кубики Корси»

Уровень	На констатирующем этапе	На контрольном этапе
Высокий	20%	50%
Средний	61%	45%
Низкий	19%	5%

По результатам диагностики зрительной пространственной памяти на контрольном этапе были получены следующие данные: 50% детей имеют высокий уровень, 45% — средний и 5% учащихся — низкий уровень развития зрительной памяти. Таким образом, на 44% увеличилось число детей с высоким и средним уровнем развития памяти.

Результаты исследования на констатирующем и контрольном этапах исследования по методике «Изучение логической памяти» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) представлены в таблице 5.

Табл. 5. Результаты исследования по методике «Изучение логической памяти»

Уровень	На констатирующем этапе	На контрольном этапе
Высокий	25%	47%
Средний	64%	43%
Низкий	11%	0%

Так, если на констатирующем этапе было 11% на низком уровне, то на контрольном этапе таких детей не было, увеличилось количество детей на высоком уровне с 25% до 47%.

Обобщим результаты исследования в таблице 6.

Табл. 6. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования

Этап исследования	Распределение испытуемых по уровням развития памяти (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	23	64	13
Контрольный	53	45	2

Результаты диагностики памяти детей на контрольном этапе значительно выше результатов, полученных на констатирующем этапе. Данное обстоятельство говорит в пользу эффективности психолого-педагогической программы по развитию памяти детей младшего школьного возраста с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Для того чтобы доказать гипотезу, проведено определение уровня значимости, задач, характера выборки, шкал измерения переменных, также формулируются экспериментальная и нулевая гипотезы. В отношении полученных при анализе протоколов результатов тестирования переменных проводилась проверка с целью оценить нормальность распределения. Подобная проверка обеспечивает возможность выявления наличия влияния тех или иных факторов, являющихся систематическими, выявления закономерности или случайности вариации показателя (с применением параметрического критерия Стьюдента). Определение эмпирического значения критерия позволило выявить, что при уровне значимости ($p \leq 0,05$) $t_{эмп} > t_{кр}$ существующие между выборкой на констатирующем и контрольном этапах различия являются достоверными.

Заключение

Память является познавательным психическим процессом, обеспечивающим сохранение сведений в отношении самого себя, окружающей действительности, которые человек получает на основе мышления, восприятия, ощущений и др., с возможностью последующего воспроизведения.

Поступление в школу является отправной точкой периода младшего школьного возраста. Возрастает объем словесно-логической памяти, расширяются возможности сознательного управления памятью, память становится более произвольной. Определяющее значение в данном возрасте принадлежит механической памяти. По мере взросления происходит рост осознанности запоминания, увеличение объема памяти и скорости заучивания. Идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее простых приемов запоминания через повторение и воспроизведение ребенок переходит к группировке, осмыслению связей основных частей заучиваемого

материала, но на этом пути ребенок должен приобрести опыт. Память развивается в направлении произвольности и осмысленности. При этом обучение все больше выстраивается с опорой на произвольную память.

Развитие памяти в младшем школьном возрасте является одним из неперенных условий успешного обучения в школе. Умение действовать четко, правильно запоминать материал, безошибочно воспроизводить и контролировать полученный результат — все эти требования предъявляет школа к развитию памяти детей.

«Не умея обращаться с памятью человека, — писал К.Д. Ушинский, — мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания только развивать ум, а не наполнить его сведениями» [23].

Выводы

К особенностям развития памяти младших школьников в условиях цифровизации образования можно отнести:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей современных младших школьников;
- использование проблемных, игровых форм обучения, развивающих индивидуальность, самостоятельность, творчество учащегося;
- занятия по развитию памяти будут проводиться с использованием дидактического материала и онлайн-обучения, организованного на образовательных платформах.

Использование электронных образовательных заданий и игр в процессе активной познавательной деятельности и воспитания повышает качество запоминаемого материала. В начальной школе важным является формирование базовых навыков — чтение, письмо, счет. Так, чтение является действенным средством развития памяти. Также оно стимулирует развитие ассоциативного мышления, работу воображения. Творчество влияет на развитие памяти, поэтому свою эффективность по программе показали занятия по рисованию, лепке и т. д., например, раздел «Сам себе творец».

При запоминании значительного объема материала требуется выделять его части. Важно, чтобы доля известной информации в предоставляемом материале составляла порядка трети. При объяснении материала, являющегося новым, следует отталкиваться от материала, который уже известен детям. Перед заучиванием материала с детьми необходимо прояснить знание новых слов, активно использовать различные приемы заучивания, например при задании, связанном с заучиванием стихотворения наизусть, можно использовать прием ассоциативного рисования по две строчки с последующим повторением. Для более оперативного запоминания с сохранением информации на более продолжительный период требуется ее преобразование, например, схематическое изображение; увлечение детей заданиями интеллектуального характера.

Для младших школьников важна последовательность выполнения домашнего задания, в этом направлении предложено составление чек-листа, на основе которого осуществляется выработка навыка планирования самостоятельной деятельности, например, при реализации раздела «Учимся учиться».

В процессе исследования эффективность показала интеграция традиционных занятий по развитию памяти с использованием дидактического материала по программе и онлайн-обучения, организованного на образовательных платформах. Элементы программы дополняют друг друга и вместе образуют эффективную систему развития памяти младших школьников.

Литература

1. Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований

- [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55. doi:10.17759/psyedu.2023150103
2. Алпатова А.И. Новый подход к профессиональному становлению учителя начальных классов в системе высшего образования: влияние цифровизации [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 2 (128). doi:10.23670/irj.2023.128/52
 3. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8. № 6-2. С. 35–38. doi:10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38
 4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 209 с.
 5. Водяха С.А., Водяха Ю.Е., Минюрова С.А. Особенности структуры интеллекта младших школьников, обучающихся посредством гаджетов [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 133–140. doi:10.26170/ro19-07-18
 6. Долгова В.И., Кондратьева О.А., Зарипова Г.И. Волонтеру о взаимосвязи типов памяти и успеваемости младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Том 8. С. 24–30.
 7. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М.: ТЦ «Сфера», 1997. 528 с.
 8. Емельянова И.В., Кулагина И.Ю. Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 91–107. doi:10.17759/psyedu.2020120206
 9. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: Просвещение, 2016. 562 с.
 10. Исаев Е.И. Педагогическая психология. М.: Юрайт, 2012. 347 с.
 11. Каменская В.Г., Томанов Л.В. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 139–159. doi:10.17759/exppsy.2022150109
 12. Карпова Е.Е. Образовательная ценность личного смартфона для ученика начальной школы. Педагогический потенциал смартфона // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сборник статей XXIII Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 235–239.
 13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Просвещение, 1995. 473 с.
 14. Масленкова В.Д. Применение активных методов обучения на занятиях по программированию в начальной школе // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернет-конференции, г. Москва, 19–25 апреля 2021 г. М.: МПГУ, 2021. С. 173–178.
 15. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 476 с.
 16. Осипова А.А., Лысенко Н.А., Бородин И.А. Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2020. Том 3. № 2. С. 125–140.
 17. Петухова Г.В. Развитие памяти у детей. М.: ВЛАДОС, 2019. 132 с.
 18. Саломатова О.В. Компьютерная активность и особенности игровой деятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 136–147. doi:10.17759/psyedu.2022140110
 19. Шалагинова К.С., Декина Е.В. Особенности развития памяти старших дошкольников – представителей цифрового поколения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 4. С. 52–66. doi:10.17759/psyedu.2022140404
 20. Цифровизация начальной школы: сеанс одновременной игры: монография [Электронный ресурс] / под общ. ред. О.Е. Лебедева, Н.А. Заиченко. СПб: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2022. 282 с. doi:10.22394/978-5-89781-751-1-1-282
 21. Шаповалова О.Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 1. С. 49–54.

22. Цой Л.В., Кулагина И.Ю. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2022140101
23. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 8. М.-Л.: Издательство АПН РСФСР, 1950.

References

1. Ageev N.Ya., Tokarchuk Yu.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V. Svyaz' tsifrovyykh tekhnologii s razvitiem kognitivnykh i kommunikativnykh protsessov podrostkov i yunoshei: obzor empiricheskikh issledovaniy [The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55. doi:10.17759/psyedu.2023150103 (In Russ.).
2. Alpatova A.I. Novyi podkhod k professional'nomu stanovleniyu uchitelya nachal'nykh klassov v sisteme vysshego obrazovaniya: vliyaniye tsifrovizatsii [A new approach to the professional development of elementary school teachers in higher education: the impact of digitalization] [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, 2023, no. 2 (128). doi:10.23670/irj.2023.128/52 (In Russ.).
3. Berman N.D. K voprosu o tsifrovoi gramotnosti [To the question of digital literacy] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern Research of Social Problems*, 2017. Vol. 8, no. 6-2, pp. 35–38. doi:10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38 (In Russ.).
4. Bozhovich L.I. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. Problemy formirovaniya lichnosti. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 1995. 209 p. (In Russ.).
5. Vodyakha S.A., Vodyakha Yu.E., Minyurova S.A. Osobennosti struktury intellekta mladshikh shkol'nikov, obuchayushchikhsya posredstvom gadzhetov [Features of the intelligence structure of primary schoolchildren trained by means of gadgets] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2019, no.7, pp. 133–140. doi:10.26170/po19-07-18 (In Russ.).
6. Dolgova V.I., Kondratieva O.A., Zaripova G.I. Volonteru o vzaimosvyazi tipov pamyati i uspevaemosti mladshikh shkol'nikov. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept" = The periodical scientific and methodological electronic journal "Koncept"*, 2017. Vol. 8, pp. 24–30. (In Russ.).
7. Dubrovina I.V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya. Moscow: TTs "Sfera", 1997. 528 p. (In Russ.).
8. Emelyanova I.V., Kulagina I.Yu. Osobennosti razvitiya sotsial'nogo intellekta v mladshem shkol'nom vozraste [Features of Development of Social Intelligence in Primary School Age] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 91–107. doi:10.17759/psyedu.2020120206 (In Russ.).
9. Zinchenko P.I. Neproizvol'noye zapominanie. Moscow: Prosveshchenie, 2016. 562 p. (In Russ.).
10. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Yurait, 2012. 347 p. (In Russ.).
11. Kamenskaya V.G., Tomanov L.V. Tsifrovyye tekhnologii i ikh vliyaniye na sotsial'nyye i psikhologicheskiye kharakteristiki detey i podrostkov [Digital Technologies and their Impact on the Social and Psychological Characteristics of Adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 139–159. doi:10.17759/exppsy.2022150109 (In Russ.).
12. Karpova E.E. Obrazovatel'naya tsennost' lichnogo smartfona dlya uchenika nachal'noi shkoly. Pedagogicheskii potentsial smartfona [Educational value of personal smartphone for the student of the elementary school. Pedagogical potential of smartphone]. *WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: sbornik statei XXIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Penza: MTsNS "Nauka i Prosveshchenie" Publ., 2018, pp. 235–239. (In Russ.).
13. Leontiev A.N. Problemy razvitiya psikhiki. Moscow: Prosveshchenie, 1995. 473 p. (In Russ.).
14. Maslenkova V.D. Primeneniye aktivnykh metodov obucheniya na zanyatiyakh po programmirovaniyu v nachal'noi shkole. *Aktual'nyye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoi shkole:*

- materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi internet-konferentsii, g. Moskva, 19–25 aprelya 2021 g.* Moscow: MPGU, 2021, pp. 173–178. (In Russ.).
15. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo.* Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2015. 476 p. (In Russ.).
 16. Osipova A.A., Lysenko N.A., Borodin I.A. *Tsifrovizatsiya v nachal'noi shkole: psikhologo-pedagogicheskie problem [Digitalization in elementary school: psychological and pedagogical problems]. Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya = Innovative Science: psychology. pedagogy. defectology,* 2020. Vol. 3, no. 2, pp. 125–140. (In Russ.).
 17. Petukhova G.V. *Razvitie pamyati u detei.* Moscow: VLADOS, 2019. 132 p. (In Russ.).
 18. Salomatova O.V. *Komp'yuternaya aktivnost' i osobennosti igrovoi deyatel'nosti v doshkol'nom vozraste [Computer Activity and Features of Play in Preschoolers] [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies,* 2022. Vol. 14, no. 1, pp. 136–147. doi:10.17759/psyedu.2022140110 (In Russ.).
 19. Shalaginova K.S., Dekina E.V. *Osobennosti razvitiya pamyati starshikh doshkol'nikov – predstavitelei tsifrovogo pokoleniya [Features of the Development of Memory in Older Preschoolers - Representatives of the Digital Generation] [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies,* 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 52–66. doi:10.17759/psyedu.2022140404 (In Russ.).
 20. Lebedev O.E., Zaichenko N.A. (eds.). *Tsifrovizatsiya nachal'noi shkoly: seans odnovremennoi igry: monografiya [Elektronnyi resurs].* Saint Petersburg: IPTs SZIU RANKhiGS, 2022. 282 p. doi:10.22394/978-5-89781-751-1-1-282 (In Russ.).
 21. Shapovalova O.N. *Preimushchestva i riski tsifrovizatsii shkol'nogo obrazovaniya glazami pedagogov i roditel'ei: analiticheskii obzor [Advantages and risks of school education digitalization in the eyes of teachers and parents: an analytical review]. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki = Scientific Review. Pedagogical Science,* 2022, no. 1, pp. 49–54. (In Russ.).
 22. Tsoy L.V., Kulagina I.Yu. *Sootnoshenie vneshnei motivatsii i sub'ektnoi pozitsii v uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [The Correlation of External Motivation and Agency Position in The Educational Activity of Primary School Students] [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies,* 2022. Vol. 14, no. 1, pp. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2022140101 (In Russ.).
 23. Ushinsky K.D. *Sobranie sochinenii: V 11 t. T. 8.* Moscow — Leningrad: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1950. (In Russ.).

Информация об авторах

Декина Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра психологии и педагогики, факультет психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Шалагинова Ксения Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, факультет психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Dekina

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psycholo-

gy, Tula State Pedagogical University n.a. L.N. Tolstoy, Tula, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: petrov@yandex.ru

Kseniya S. Shalaginova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Tula State Pedagogical University n.a. L.N. Tolstoy, Tula, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Получена 20.06.2023

Received 20.06.2023

Принята в печать 08.09.2023

Accepted 08.09.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Совместное решение проблем студентами педагогического колледжа на материале естественнонаучных заданий PISA

Сафронова М.А.

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

Максимова Т.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2676-3448>, e-mail: taskinatatiana@gmail.com

В статье представлено исследование, направленное на изучение связи совместного способа решения проблем обучающимися колледжа с результативностью решения естественнонаучных заданий PISA. В исследовании приняли участие 39 обучающихся женского пола 1 курса педагогического колледжа (будущие учителя начальных классов) в Липецкой области в возрасте от 16 до 17 лет ($M=16,1$; $SD=0,5$). В ходе исследования были использованы опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения ССП-98», методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой, был проведен констатирующий эксперимент с тремя сериями решения проблем (индивидуальная, совместная в группах из трех человек, индивидуальная). Полученные данные показывают, что в экспериментальной группе, в которой проходил этап совместного решения проблем на материале естественнонаучных заданий PISA 2015, обучающиеся лучше справились с итоговыми индивидуальными заданиями PISA 2006, чем в контрольной группе, в которой не проводился совместный этап.

Ключевые слова: *культурно-историческая психология, совместное решение проблем, решение естественнонаучных заданий, коммуникация, учебная мотивация.*

Для цитаты: *Сафронова М.А., Максимова Т.С. Совместное решение проблем студентами педагогического колледжа на материале естественнонаучных заданий PISA [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 78–89. DOI:10.17759/bppe.2023200306*

Collaborative Problem Solving in PISA Science by Pedagogical College Students

Maria A. Safronova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Tatiana S. Maksimova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2676-3448>, e-mail: taskinatatiana@gmail.com

The article presents pilot research in psychology and pedagogy that studies the relationship of collaborative way of problem solving by college students with the effectiveness of solving PISA science problems. The study involved 39 female students of the 1st year of the Pedagogical College (primary school teachers) in the Lipetsk region aged from 16 to 17 years ($M=16.1$; $SD=0.5$). The questionnaire of V.I. Morosanova "Style of self-regulation of behavior SSP-98", the questionnaire of the direction of learning motivation of T.D. Dubovitskaya were used. The ascertaining experiment was conducted included three series of problem solving (individual, collaborative in groups of three, individual). The results show that in the experimental group, in which the stage of collaborative solving of PISA 2015 science problems were conducted, students of the Pedagogical College solved the final individual PISA 2006 science problems better than in the control group, in which a joint stage was not held.

Keywords: *cultural-historical psychology, collaborative problem solving, scientific literacy, communication, group interaction method.*

For citation: Safronova M.A., Maksimova T.S. Collaborative Problem Solving in PISA Science by Pedagogical College Students. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 78–89. DOI:10.17759/bppe.2023200306 (In Russ.).

Введение

Естественнонаучная грамотность обучающихся является предметом изучения как в контексте результатов международных сопоставительных исследований качества образования, так и традиций и приоритетов российской системы образования. В ходе составления обзора результатов российских учащихся по естествознанию в международных исследованиях качества образования 2015 г. (TIMSS, PISA) А.Ю. Пентин и коллеги пришли к выводу о том, что «российский подход к изучению естественнонаучных предметов больше ориентирован на воспроизведение знаний, а не на их применение или освоение способов действий, присущих естественным наукам: исследования и научной аргументации» [11, с. 102]. К.Н. Поливанова также отмечает, что «российские результаты уникальны и отражают приверженность российской системы образования принципам академизма (высокий уровень предметных результатов и низкий — умения применять их в жизни)» [13, с. 19].

А.В. Гетман и коллеги при проведении сравнительного исследования мотивации учащихся к изучению естественных наук в России и странах-лидерах в области естествознания на данных международного исследования PISA-2015 показали, что «внутренняя мотивация значимо связана с образовательными результатами учащихся как в России, так и в странах — естественнонаучных лидерах. В проанализированных странах именно интерес к предмету оказался сильнее всего связан с ростом баллов в PISA [3, с. 84]».

Вместе с тем исследователи обращают внимание и на особенности проектирования самих заданий. А.Н. Поддьяков, рассматривая решение комплексных проблем в международных исследованиях PISA 2012 и PISA 2015, обращает внимание на решение 15-летними школьниками с 2012 года задач нового типа — «интерактивные задачи с многофакторными объектами» [12, с. 34]. Г.С. Ковалева и коллеги отмечают, что «использование жизненных ситуаций в заданиях тестов PISA накладывает существенные ограничения на отбор рассматриваемых в заданиях проблем» [5, с. 158].

Данное пилотажное психолого-педагогическое исследование опирается на традицию культурно-исторической психологии и его предметом являются «совместные действия в процессе обучения» [1, 2, 8, 14]. В работе был применен метод группового взаимодействия как исследовательский прием [7], который дает возможность изучить два плана: предметный план (решения проблем) и план взаимодействия участников (коммуникации).

Основной **исследовательский вопрос**: определить связь совместного способа решения проблем обучающимися колледжа в группах из трех человек и результативности на материале естественнонаучных заданий PISA.

Программа исследования

Эмпирическое исследование совместного решения проблем студентами педагогического колледжа на материале естественнонаучных заданий PISA 2006 и PISA 2015 было проведено в 2021 г. и включало предварительное тестирование и констатирующий эксперимент.

В исследовании приняли участие две группы будущих учителей начальных классов первого курса педагогического колледжа в Липецкой области. Контрольная группа (N=18, девушки, возраст M=16,2; SD=0,5) не участвовала в совместном этапе констатирующего эксперимента, экспериментальная группа (N=21, девушки, возраст M=16,1; SD=0,5) участвовала в первом индивидуальном, втором совместном и третьем индивидуальном этапах констатирующего эксперимента. Средний возраст участников данного исследования чуть выше, чем возраст участников исследования PISA (15-летние обучающиеся). Вместе с тем задача формирования естественнонаучной грамотности актуальна для студентов педагогического колледжа — будущих учителей начальных классов, которые будут работать в образовательных организациях с младшими школьниками.

Общая схема эмпирического исследования представлена в таблице 1.

Перед началом решения заданий констатирующего эксперимента для контрольной и экспериментальной групп было проведено исследование с использованием опросников:

- «Стиль саморегуляции поведения ССП-98» В.И. Моросановой [9; 10]
- опросник диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой [6].

При формировании выборки пилотажного исследования необходимо было проверить, что две группы значимо не различаются по направленности учебной мотивации и регуляторно-личностным характеристикам.

Первый опросник позволяет определить уровни развития регуляторно-личностных и индивидуальных свойств участников: планирования, самостоятельности, гибкости, моделирования, оценки результатов и общего уровня саморегуляции. Высокое развитие описанных свойств лич-

ности является необходимым условием высокой результативности [10] и может быть рассмотрено в связи с мотивацией участников в решении проблем [19].

Второй опросник нацелен на «выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов» [6, с. 43]. В связи с естественнонаучным направлением заданий в исследовании участникам было предложено ответить на вопросы опросника относительно предметов естественнонаучного цикла.

Табл. 1. Общая схема эмпирического исследования

Этапы исследования	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Предварительный этап	Опросник «Стиль саморегуляции поведения ССП-98» В.И. Моросановой, методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой	
Констатирующий эксперимент		
Первый этап (индивидуальный)	Индивидуальное решение естественнонаучных заданий PISA 2006	Индивидуальное решение естественнонаучных заданий PISA 2006
Второй этап (совместный)	Совместное решение естественнонаучных заданий PISA 2015	Отсутствует
Третий этап (индивидуальный)	Индивидуальное решение естественнонаучных заданий PISA 2006	Индивидуальное решение естественнонаучных заданий PISA 2006

Констатирующий эксперимент состоял из трех этапов и включал в себя решение участниками заданий по естествознанию в формате PISA в области функциональной грамотности 2006 и 2015 годов, поскольку именно в эти годы основным направлением данного цикла исследования была естественнонаучная грамотность [15].

Контекст ситуаций в PISA 2015 был изменен с «личного, социального и глобального» в оценке 2006 года на «личный, местный/национальный и глобальный» [20, с. 24]. Проверяемые в естественнонаучных заданиях PISA 2006 компетенции включали: распознавание и постановку научных вопросов; научное объяснение явлений; использование научных доказательств [17]; в цикле PISA 2015 проверялись компетенции: способность научно объяснять явления, применять методы научного исследования, научно интерпретировать данные и доказательства [20, с. 25].

Участники **контрольной группы** проходили два этапа констатирующего эксперимента: первый индивидуальный этап (решение заданий PISA 2006) и третий индивидуальный этап (решение заданий PISA 2006). Для решения были отобраны открытые задания [15, 16, 20]. На выполнение каждого этапа было выделено 30 минут. Уровень сложности и контекст заданий первого и третьего индивидуального этапов полностью совпадали.

Участники **экспериментальной группы** проходили три этапа констатирующего эксперимента: первый (индивидуальный), второй (совместный) и третий (индивидуальный).

Второй совместный этап констатирующего эксперимента заключался в решении заданий из сборника открытых естественнонаучных заданий PISA 2015 (ископаемые виды топлива, синдром гибели пчелиных семей, вулканические извержения). Для проведения **совместного решения заданий** участники экспериментальной группы были разделены на группы по три человека. Каждой группе выдавалось задание, бланк ответов и лист для совместного обсуждения заданий. Совместное решение заданий необходимо было проводить в письменном виде на листе для обсуждений в формате чата. Данное *ограничение* было введено для фиксации взаимодействия (коммуникации) участников.

Результаты

На предварительном этапе анализ результатов показал средний уровень саморегуляции для шкал планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции у участников контрольной и экспериментальной групп (значимых различий не выявлено, U-критерий Манна — Уитни, $p > 0,05$). Высокий уровень регуляторного процесса у двух групп наблюдается по шкале оценки результатов, что указывает на сформированность у них устойчивых критериев оценки своих действий и успехов [9].

Было проведено сравнение средних результатов опросника диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой для контрольной и экспериментальной групп (значимых различий не выявлено, U-критерий Манна — Уитни, $p > 0,05$). Анализ показал, что у большинства участников контрольной и экспериментальной групп преобладает средний уровень внутренней мотивации [6].

Таким образом, участники контрольной и экспериментальной групп были готовы и мотивированы к решению естественнонаучных заданий на индивидуальном и совместном этапах.

Перейдем к рассмотрению результатов основного этапа констатирующего эксперимента. На рисунке 1 представлено среднее значение баллов для контрольной и экспериментальной групп на всех этапах констатирующего эксперимента. Максимальное количество верно решенных вопросов в заданиях составило 3 на каждом этапе.

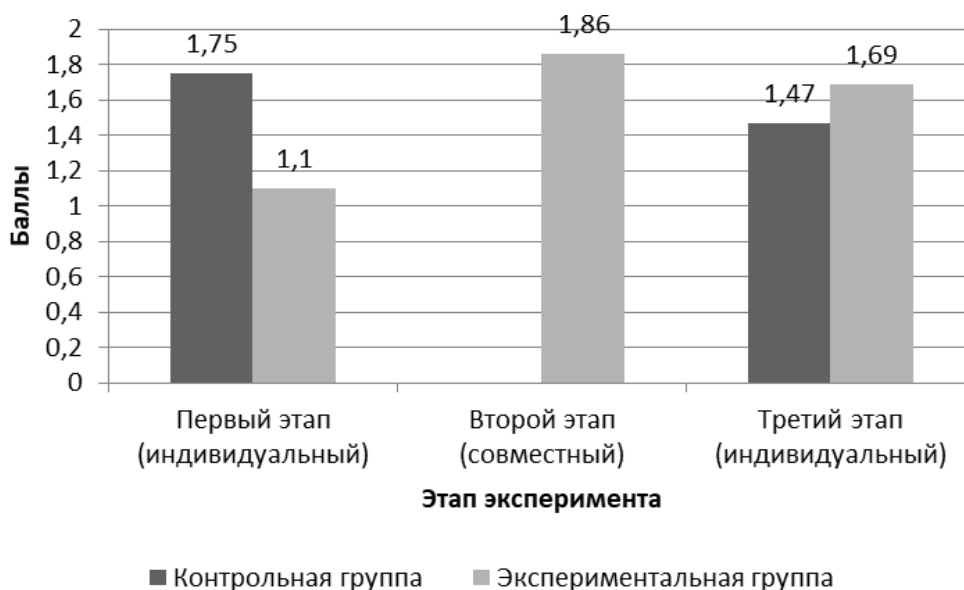


Рис. 1. Сравнение результативности (средних баллов) решения заданий на трех этапах эксперимента для контрольной и экспериментальной групп

Результаты сравнения средних баллов обучающихся контрольной группы на первом и третьем индивидуальных этапах констатирующего эксперимента представлены в таблице 2. В результате исследования по t-критерию Стьюдента для связанных выборок достоверных различий по средним баллам не выявлено.

Данный результат может быть объяснен отсутствием у обучающихся контрольной группы промежуточной работы между первым и третьим этапами исследования.

Между средними результатами экспериментальной группы на первом (индивидуальном), втором (совместном) и третьем (индивидуальном) этапах были выявлены значимые различия (таблица 3). На первом индивидуальном и втором совместном этапах были обнаружены достоверные различия по средним баллам (t-критерий Стьюдента, $p < 0,05$). Данный прогресс может быть связан как с возможностью обсуждения заданий внутри троек обучающихся, так и с вкладом одного или двух участников в решение заданий.

Табл. 2. Сравнение результативности (средних баллов) решения заданий на первом и третьем индивидуальных этапах констатирующего эксперимента для контрольной группы

Критерии парных выборок								
	Среднее	Станд. отклонение	Станд. средняя ошибка	95% доверительный интервал для разности		Т	ст.св.	знач. (двухсторонняя)
				Нижняя	Верхняя			
Первый этап — третий этап	0,28222	0,80764	0,19036	-0,11941	0,68385	1,483	17	0,156

Табл. 3. Сравнение результативности (средних баллов) решения заданий на первом (индивидуальном), втором (совместном) и третьем (индивидуальном) этапах констатирующего эксперимента для экспериментальной группы

Критерии парных выборок								
	Среднее	Станд. отклонение	Станд. средняя ошибка	95% доверительный интервал для разности		Т	ст.св.	знач. (двухсторонняя)
				Нижняя	Верхняя			
Первый этап — второй этап	-0,75381	1,45196	0,31684	-1,41473	-0,09288	-2,379	20	0,027
Второй этап — третий этап	0,14381	0,71326	0,15565	-0,18086	0,46848	0,924	20	0,367
Первый этап — третий этап	-0,58762	0,85199	0,18592	-0,97544	-0,19980	-3,161	20	0,005

Табл. 4. Сравнение результативности (средних баллов) решения заданий на первом (индивидуальном) этапе констатирующего эксперимента для контрольной и экспериментальной групп

Итоги по проверке гипотезы			
Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
Распределение средних значений баллов первого этапа является одинаковым для категорий группа	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	0,022	Нулевая гипотеза отклоняется
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,050			

На первом и третьем индивидуальных этапах у экспериментальной группы были обнаружены достоверные различия по средним баллам (t-критерий Стьюдента, $p < 0,01$). Выявлено возрастание результативности индивидуального решения естественнонаучных заданий PISA 2006 обучающимися колледжа на третьем этапе (после совместного решения заданий PISA 2015) по сравнению с первым индивидуальным этапом эксперимента, что подтверждает **основной исследовательский вопрос**.

Рассмотрим сравнение результативности решения заданий на первом этапе для контрольной и экспериментальной групп (таблица 4).

Среднее значение баллов контрольной группы на первом этапе значимо выше (U-критерий Манна — Уитни, $p < 0,05$), чем среднее значение баллов экспериментальной группы, что может указывать на более высокий начальный предметный уровень контрольной группы по естественным наукам.

В таблице 5 представлены результаты сравнения средних значений баллов третьего этапа констатирующего эксперимента контрольной и экспериментальной групп. Достоверные различия по U-критерию Манна — Уитни не выявлены.

Табл. 5. Сравнение результативности (средних баллов) решения заданий на третьем (индивидуальном) этапе констатирующего эксперимента для контрольной и экспериментальной групп

Итоги по проверке гипотезы			
Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
Распределение средних значений баллов третьего этапа является одинаковым для категорий группа	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	0,245	Нулевая гипотеза принимается
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,050			

Среднее значение баллов экспериментальной группы на третьем этапе не имеет значимых различий со средним значением баллов контрольной группы, в то время как на первом индивидуальном этапе эксперимента результаты контрольной группы были значимо выше результатов экспериментальной группы.

Была также проанализирована связь результативности (средних баллов) решения заданий на втором (совместном) этапе констатирующего эксперимента с ходом обсуждения (типом высказываний), зафиксированном на бланке (таблица 6).

Табл. 6. Связь результативности (средних баллов) решения заданий на втором (совместном) этапе констатирующего эксперимента с типом высказываний

	Количество высказываний	Анализ	Планирование	Рефлексия	Общение
Коэффициент корреляции Спирмена	-,486*	-0,285	-0,06	-0,2	-,439*
Знач. (двухсторонняя)	0,026	0,21	0,795	0,397	0,046

Анализ связи результатов (средних баллов) совместного этапа экспериментальной группы, количества и типа высказываний (анализ, планирование, рефлексия, общение) участников, зафиксированных в бланках для хода обсуждения заданий, показал, что участники, у которых было выявлено большое количество высказываний, включая общение на отвлеченные темы, хуже справились с решением заданий (коэффициент корреляции Спирмена, $p < 0,05$). Данный результат требует дальнейшего изучения организации взаимосвязи пространства взаимодействия (коммуникации) участников и предметного плана решения заданий.

Обсуждение результатов

Пилотажное психолого-педагогическое исследование было направлено на определение связи совместного способа решения проблем обучающимися педагогического колледжа в группах

из трех человек и результативности на материале естественнонаучных заданий PISA. Исследование показывает, что результативность решения заданий обучающимися экспериментальной группы на совместном этапе была выше, чем на первом (индивидуальном) этапе; результативность решения на третьем (индивидуальном) этапе также была выше по сравнению с первым (индивидуальным) этапом. Вместе с тем, ограничением данного исследования является то, что участие в нем принимали только девушки. Результаты совместного решения проблем (collaborative problem solving) в исследовании PISA 2015 показывают, что девушки лучше справляются именно с совместным решением проблем [21, с. 93]. Перспективой дальнейшего исследования, в том числе для определения размера эффекта, может являться как расширение выборки исследования (увеличение числа групп обучающихся других колледжей), так и включение третьей экспериментальной группы (дополнение серии индивидуального решения заданий на втором этапе) для последующего сопоставления результатов третьего этапа.

Рассмотрим данные результаты в контексте изучения совместного решения проблем (collaborative problem solving) в цикле PISA 2015.

Ю.В. Громыко и О.И. Глазунова при сопоставлении оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA 2015 совместного решения задач (collaborative problem solving) и оценки сотрудничества на основе деятельностного подхода показали, что «диагностика сотрудничества при решении задач в мониторинговых исследованиях PISA осуществляется просто как оценка взаимодействия участников. Взаимодействия и решаемая задача выступают в качестве двух различных предметов» [4, с. 66]. Рассматривая **предметный план**, в ходе данного исследования решение естественнонаучных заданий было опосредовано совместным способом деятельности обучающихся и повысило результативность их решения.

В исследовании К. Herborn и коллег при изучении совместного решения проблем (collaborative problem solving (CPS)) на материале задач PISA 2015 было проведено сравнение решения оригинальных задач с компьютерным агентом (human-to-agent; H-A) и с реальными учениками (human-to-human; H-H), ограниченного predetermined наборами возможных ответов, из которых ученики могли делать выбор. Результаты показали отсутствие существенных различий между типами партнеров по сотрудничеству. Вместе с тем обучающиеся, сотрудничавшие с одноклассниками, чаще взаимодействовали во время выполнения заданий, чем обучающиеся, сотрудничавшие только с компьютерными агентами [18]. Рассматривая **план коммуникации**, в нашем исследовании способ взаимодействия участников был ограничен общением в чате на бланке ввиду необходимости фиксации коммуникативных высказываний, но не был ограничен predetermined набором высказываний. Группы обучающихся с большим количеством высказываний в чате, включая общение на отвлеченные темы, хуже справились с решением естественнонаучных заданий. Таким образом, вопрос заданности или открытости способа взаимодействия (коммуникации) участников в совместном решении проблем в диагностических целях требует дальнейшего изучения и проектирования.

S.M. Fiore и коллеги утверждают, что «необходимо улучшить и расширить обучение совместному решению проблем в наших системах образования», результаты показывают, что «преподавание без обучения сотрудничеству является обычным» [17, с. 367–368]. Мы полагаем, что введение в практику общего и среднего профессионального образования **совместного способа деятельности** при решении естественнонаучных заданий на уроках может способствовать повышению естественнонаучной грамотности обучающихся.

Выводы

1. В пилотажном психолого-педагогическом исследовании показано, что совместный способ решения естественнонаучных заданий PISA 2015 обучающимися педагогического колледжа (девушками) — будущими учителями начальных классов способствует результативности решения заданий.

2. Вместе с тем на совместном этапе группы обучающихся с большим количеством высказываний хуже справлялись с решением заданий. Оба плана совместного решения проблем необходимо выстраивать воедино: предметный план и план взаимодействия (коммуникации) участников. Разработка методической составляющей данного направления и проектирование таких заданий является перспективой дальнейшего исследования.

Литература

1. Веджетти С.М. Сотрудничество и коммуникация в группах. В.В. Рубцов [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 4. С. 22–24. doi:10.17759/chp.2018140403
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Гетман А.В., Керша Ю.Д., Косарецкий С.Г. Мотивация учащихся к изучению естественных наук: межстрановой анализ взаимосвязи с уровнем естественно-научной грамотности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 77–87. doi:10.17759/pse.2020250607
4. Глазунова О.И., Громыко Ю.В. О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 58–70. doi:10.17759/pse.2019240506
5. Демидова М.Ю., Ковалева Г.С. Естественно-научная подготовка школьников: по результатам международного исследования PISA // Народное образование. 2011. № 5. С. 157–165.
6. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 2. С. 42–45. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n2/Dubovitskaja (дата обращения: 03.07.2023).
7. Котляр И.А., Сафронова М.А. Разработка групповой методики изучения становления продуктивного действия [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 52–60. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Korepanova_Safronova (дата обращения: 03.07.2023).
8. Котляр И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 2. С. 74–83. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2011_n2/44482 (дата обращения: 03.07.2023).
9. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 2001. 192 с.
10. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 121–127.
11. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2018. №1. С. 79–109. doi:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109
12. Поддьяков А.Н. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. 2012. № 6 (62). С. 34–53.
13. Поливанова К.Н. Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 19–30. doi:10.17759/pse.2015200402
14. Рубцов В.В. Кооперация как характеристика групповых способов решения учебной задачи // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. М., 1983.
15. PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) [Электронный ресурс] // ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования. URL: <https://fioco.ru/pisa> (дата обращения: 01.07.2023).

16. PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2006 г.)) [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». Центр оценки качества образования. URL: http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_pub.html (дата обращения: 01.07.2023).
17. Fiore S.M., Graesser A., Greiff S. Collaborative problem-solving education for the twenty-first-century workforce // *Nature Human Behaviour*. 2018. Vol. 2(6). P. 367–369. doi:10.1038/s41562-018-0363-y
18. Herborn K., Stadler M., Mustafić M., Greiff S. The assessment of collaborative problem solving in PISA 2015: Can computer agents replace humans? // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 104. doi:10.1016/j.chb.2018.07.035
19. Mayer R. Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving // *Instructional Science*. 1998. Vol. 26. P. 49–63. doi:10.1023/A:1003088013286
20. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. Paris: OECD Publishing, 2017. 259 p. doi:10.1787/9789264281820-en
21. PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving. Paris: OECD Publishing, 2017. 308 p. doi:10.1787/9789264285521-en

References

1. Veggetti S. Sotrudnichestvo i kommunikatsiya v gruppakh. V.V. Rubtsov [Cooperation and Communication in Groups. V.V. Rubtsov] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 22–24. doi:10.17759/chp.2018140403 (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
3. Getman A.V., Kersha Y.D., Kosaretsky S.G. Motivatsiya uchashchikhsya k izucheniyu estestvennykh nauk: mezhranovoi analiz vzaimosvyazi s urovnem estestvenno-nauchnoi gramotnosti [Students' Science Motivation: A Cross-Country Analysis of the Relationship with the Science Literacy Level]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, Vol. 25, no. 6, pp. 77–87. doi:10.17759/pse.2020250607 (In Russ.).
4. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. O dvukh podkhodakh k diagnostike vzaimodeistvii v sovместnoi rabote: ot otsenki vzaimodeistvii v monitoringovykh issledovaniyakh PISA k deyatel'nostnomu analizu sotrudnichestva v proektnykh komandakh [Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 58–70. doi:10.17759/pse.2019240506 (In Russ.).
5. Demidova M.Yu., Kovaleva G.S. Estestvenno-nauchnaya podgotovka shkol'nikov: po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, 2011, no. 5, pp. 157–165. (In Russ.).
6. Dubovitskaya T.D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoi motivatsii [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2002. Vol. 7, no. 2, pp 42–45. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2002_n2/Dubovitskaja (Accessed 03.07.2023). (In Russ.).
7. Kotlyar I.A., Safronova M.A. Razrabotka gruppovoi metodiki izucheniya stanovleniya produktivnogo deistviya [Developing a Group Method Studying Productive Action's Formation] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 52–60. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Korepanova_Safronova (Accessed 03.07.2023). (In Russ.).
8. Kotlyar I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i scaffolding [Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone of Proximal Development and Scaffolding] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74–83. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2011_n2/44482 (Accessed 03.07.2023). (In Russ.).

9. Morosanova V.I. Individual'nyi stil' samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noi aktivnosti che-loveka. Moscow, 2001. 192 p. (In Russ.).
10. Morosanova V.I. Stilevye osobennosti samoregulyatsii lichnosti. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psychologii*, 1991, no. 1, pp. 121–127. (In Russ.).
11. Pentin A.Yu., Kovaleva G.S., Davydova E.I., Smirnova E.S. Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossiiskoi shkole po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy TIMSS i PISA [Science education in Russia according to the results of the TIMSS and PISA international studies] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2018, no. 1, pp. 79–109. doi:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109 (In Russ.).
12. Poddiakov A.N. Reshenie kompleksnykh problem v PISA-2012 i PISA-2015: vzaimodeistvie so slozhnoi real'nost'yu. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*, 2012, no. 6 (62), pp. 34–53. (In Russ.).
13. Polivanova K.N. Obrazovatel'nye rezul'taty osnovnoi shkoly v kontekste mezhdunarodnykh issledovaniy [Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 19–30. doi:10.17759/pse.2015200402 (In Russ.).
14. Rubtsov V.V. Kooperatsiya kak kharakteristika gruppovykh sposobov resheniya uchebnoi zadachi. *Razvitie psikhiki shkol'nikov v protsesse uchebnoi deyatel'nosti*. Moscow, 1983. (In Russ.).
15. PISA (Mezhdunarodnaya programma po otsenke obrazovatel'nykh dostizhenii uchashchikhsya) [Elektronnyi resurs]. *FGBU Federal'nyi institut otsenki kachestva obrazovaniya*. URL: <https://fioco.ru/pisa> (Accessed 01.07.2023). (In Russ.).
16. PISA (Mezhdunarodnaya programma po otsenke obrazovatel'nykh dostizhenii uchashchikhsya (2006 g.)) [Elektronnyi resurs]. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. FGBNU "Institut strategii razvitiya obrazovaniya". Tsentr otsenki kachestva obrazovaniya*. URL: http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_pub.html (Accessed 01.07.2023). (In Russ.).
17. Fiore S.M., Graesser A., Greiff S. Collaborative problem-solving education for the twenty-first-century workforce. *Nature Human Behaviour*, 2018. Vol. 2, no. 6, pp. 367–369. doi:10.1038/s41562-018-0363-y
18. Herborn K., Stadler M., Mustafić M., Greiff S. The assessment of collaborative problem solving in PISA 2015: Can computer agents replace humans? *Computers in Human Behavior*, 2018. Vol. 104. doi:10.1016/j.chb.2018.07.035
19. Mayer R. Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 1998. Vol. 26, pp. 49–63. doi:10.1023/A:1003088013286
20. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. Paris: OECD Publishing, 2017. 259 p. doi:10.1787/9789264281820-en
21. PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving. Paris: OECD Publishing, 2017. 308 p. doi:10.1787/9789264285521-en

Информация об авторах

Сафронова Мария Александровна

кандидат психологических наук, декан, факультет «Психология образования», 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

Максимова Татьяна Сергеевна

магистр, программа «Педагогика и психология воспитания», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2676-3448>, e-mail: taskinatatiana@gmail.com

Information about the authors

Maria A. Safronova

PhD in Psychology, Dean, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Tatyana S. Maksimova

MA in Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2676-3448>, e-mail: taskinatatiana@gmail.com

Получена 04.07.2023

Received 04.07.2023

Принята в печать 21.09.2023

Accepted 21.09.2023

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: содержательный анализ

Ульянина О.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Тукфеева Ю.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Семенова К.Г.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Современные вызовы и угрозы, запросы общества обуславливают необходимость расширения спектра профессиональных компетенций педагога-психолога. В этой связи было организовано обсуждение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в экспертном сообществе и проведен опрос, в котором приняли участие 1616 специалистов из 8 федеральных округов Российской Федерации, а также Луганской Народной Республики, Донецкой Народной Республики и Херсонской области. В качестве инструмента была использована специально разработанная анкета, позволяющая получить сведения о необходимости актуализации стандарта по ключевым направлениям деятельности психолога в системе образования. В рамках анализа результатов опроса обсуждается уровень профессионального образования педагога-психолога; обозначена актуальность сопровождения участников образовательных отношений в образовательных организациях высшего профессионального образования; рассматривается важность дополнения основного вида профессиональной деятельности педагога-психолога; отмечается значимость межведомственного взаимодействия при реализации профессиональной деятельности педагогом-психологом.

Ключевые слова: система образования, участники образовательных отношений, обучающиеся, психолого-педагогическое сопровождение, педагог-психолог, профессиональный стандарт.

Для цитаты: Ульянина О.А., Тукфеева Ю.В., Семенова К.Г. Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: содержательный анализ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 90–101. DOI:10.17759/bppe.2023200307

Updating of the Professional Standard “Teacher-Psychologist (Psychologist in the Field of Education)”: Meaningful Analysis

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Yulia V. Tukfeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Ksenia G. Semenova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Modern challenges and threats, the demands of society necessitate the expansion of the range of professional competencies of a teacher-psychologist. In this regard, a discussion of the professional standard “Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)” was organized in the expert community and a survey was conducted in which 1,616 specialists from 8 Federal Districts of the Russian Federation, as well as the Luhansk People’s Republic, Donetsk People’s Republic and Kherson Region took part. A specially developed questionnaire was used as a tool to obtain information about the need to update the standard in key areas of the psychologist’s activity in the education system. As a part of the analysis of the survey results, the level of the professional education of a teacher-psychologist is discussed; the relevance of supporting participants in educational relations in educational institutions of higher professional education is indicated; the importance of supplementing the main type of professional activity of a teacher-psychologist is considered; the importance of interdepartmental interaction in the implementation of professional activities by a teacher-psychologist is noted.

Keywords: *education system, participants in educational relations, students, psychological and pedagogical support, educational psychologist, professional standard.*

For citation: Ulyanina O.A., Tukfeeva Yu.V., Semenova K.G. Updating of the Professional Standard “Teacher-Psychologist (Psychologist in the Field of Education)”: Meaningful Analysis. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 90–101. DOI:10.17759/bppe.2023200307 (In Russ.).

Введение

Сегодня психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений, и в первую очередь обучающихся, является неотъемлемой частью образовательного и воспитательного процесса [1; 5; 9; 11; 17].

В большинстве образовательных организаций страны созданы психологические службы, деятельность которых обеспечивают педагоги-психологи. Функциональные направления работы психологов системы образования обширны, многообразны и определены профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (далее — профстандарт) [3; 4; 6; 10].

Успешно функционируют психолого-педагогические и медико-социальные центры. Существует институт главных внештатных педагогов-психологов в субъектах Российской Федерации.

В рамках реализации Концепции развития психологической службы в системе образования до 2025 г. создан Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации (далее — ФКЦ) [8].

На данном этапе развития спроектирована полноценная инфраструктура психологической службы в системе образования, охватывающая различные ее звенья и уровни. Следует отметить, что данная инфраструктура является гибкой конструкцией, непрерывно формирующейся и подстраивающейся под запрос общества, системы образования, современных семей и детей [14; 15; 16; 18]. Социальный запрос нашел отражение в целом ряде стратегических нормативных документов [8; 10; 12; 13], в том числе плане мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства [12], а также обсуждаемом сегодня законопроекте о психологической помощи.

События последних полутора лет порождают новые вызовы, а значит, и новые запросы на работу психологов в системе образования. Речь идет в первую очередь о поддержке семей и детей мобилизованных военнослужащих, психологической помощи детям — вынужденным переселенцам из Луганской Народной Республики, Донецкой Народной Республики, Херсонской, Запорожской областей и не только. Данные обстоятельства обуславливают необходимость построения комплексной системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, формирования и подготовки команды высококвалифицированных кризисных психологов в системе образования.

Подобные обстоятельства обуславливают необходимость актуализации и пересмотра содержания профстандарта и в части, касающейся трудовых функций психолога в сфере образования и его профессиональных компетенций [2; 6; 7]. В этих целях на площадке ФКЦ МГППУ было организовано проведение стратегических сессий и опроса по данной тематике, в которых приняли участие психологи и эксперты в сфере образования со всей России.

Анализ результатов обсуждения ключевых вопросов деятельности психолога в системе образования на стратегических сессиях и в рамках анкетного опроса позволяет получить объективную всестороннюю оценку проблемных областей профстандарта, требующих пересмотра и совершенствования.

Программа исследования

В целях определения основных направлений актуализации профстандарта в феврале 2023 года специалистами ФКЦ МГППУ был проведен опрос, в котором приняли участие 1616 специалистов психологической службы в системе образования из 8 федеральных округов Российской Федерации, а также Луганской Народной Республики, Донецкой Народной Республики и Херсонской области.

В состав выборки вошли следующие категории респондентов: специалисты органов исполнительной власти, осуществляющие государственное управление в сфере образования в субъектах Российской Федерации, курирующие деятельность по психолого-педагогическому сопровож-

дению, главные внештатные педагоги-психологи, руководители региональных и муниципальных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, директора образовательных организаций, педагоги-психологи (психологи в сфере образования) с опытом работы более 5 лет высшей квалификационной категории, члены Федерации психологов образования России.

Инструмент анкетного опроса ориентирован на изучение основных предложений по внесению изменений в профстандарт, из них:

- определение необходимого уровня профессионального образования педагога-психолога;
- актуализация и внесение правок в основную цель профессиональной деятельности педагога-психолога в части сопровождения участников образовательных отношений в образовательных организациях высшего профессионального образования;
- дополнение основного вида профессиональной деятельности педагога-психолога в части оказания психологической помощи лицам, находящимся в кризисном состоянии;
- дополнение трудовых функций деятельностью по организации межведомственного взаимодействия.

Сбор данных осуществлялся посредством заполнения анкет в отечественной системе «AnketologBox», обеспечивающей защиту персональных данных.

Результаты исследования

Относительно актуальности основной цели профессиональной деятельности педагога-психолога (вопрос: «Есть ли необходимость в актуализации и внесении правок в основную цель профессиональной деятельности?») большая часть экспертов — 81% — дали положительный ответ, тогда как только 19% опрошенных не считают целесообразным внести в формулировку основной цели правки.

Эксперты, которые считают, что в основной цели деятельности педагога-психолога необходимы правки, внесли свои предложения по ее дополнению в части:

- оказания экстренной психолого-педагогической помощи несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;
- осуществления психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений в кризисных ситуациях;
- добавления образовательных организаций высшего профессионального образования в перечень образовательных организаций, которые представлены в основной цели.

По мнению опрошенных, отдельно в содержании цели также стоит выделить и добавить психологическое сопровождение детей из числа вынужденных переселенцев.

Кроме дополнения цели, экспертами было предложено изменить ее структурную составляющую и разделить на две самостоятельные цели:

- психолого-педагогическое сопровождение нормотипичных детей,
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

На вопрос о необходимости включения в основную цель такого вида профессиональной деятельности педагога-психолога, как сопровождение участников образовательных отношений в образовательных организациях высшего профессионального образования (вопрос: «Считаете ли Вы необходимым в основную цель вида профессиональной деятельности включить сопровождение в образовательных организациях высшего профессионального образования?»), положительно ответили 61% опрошенных.

При этом на вопрос о целесообразности включения сопровождения участников образовательных отношений в образовательных организациях высшего профессионального образования в качестве новой обобщенной трудовой функции (с присвоением кода и дальнейшим описанием отдельных трудовых функций) положительно ответили 71% опрошенных. В то время как

29% экспертов обозначили, что данную позицию в большей степени уместно включить в качестве дополнения к уже обозначенным трудовым функциям, а не выделять в отдельный блок.

На вопрос относительно необходимости дополнения трудовых функций деятельностью по организации межведомственного взаимодействия при оказании образовательных, психологических, медицинских и иных услуг (вопрос: «Есть ли необходимость, по Вашему мнению, в дополнении трудовых функций деятельностью по организации межведомственного взаимодействия при оказании образовательных, психологических, медицинских и иных услуг?») 53% опрошенных ответили положительно.

Заинтересованность в дополнении трудовых функций деятельностью по организации межведомственного взаимодействия в большей степени отмечается у главных внештатных педагогов-психологов, чем у педагогов-психологов и руководителей образовательных организаций.

В таблицах 1 и 2 представлены ответы экспертов по видам трудовых функций, в которые, по их мнению, возможно включить организацию межведомственного взаимодействия.

Табл. 1. Распределение ответов экспертов по видам трудовых функций в обобщенных трудовых функциях под кодом А, в которые возможно включить организацию межведомственного взаимодействия

Код функции	Вид функции	Количество выборов	Процент выборов
Код А: Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ (множественный выбор)	A/01.7 Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ	249	13%
	A/02.7 Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций	168	8,7%
	A/04.7 Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации	333	17,3%
	A/05.7 Психологическая диагностика детей и обучающихся	270	14,0%
	A/06.7 Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса	231	12%
	A/07.7 Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)	305	15,9%
	Отдельная трудовая функция под кодом A/08.7 Организация межведомственного взаимодействия в психолого-педагогическом сопровождении субъектов образовательного процесса	362	18,8%
	Ваш вариант ответа	4	0,2%
	Общее количество:	1922	100%

Табл. 2. Распределение ответов респондентов по видам трудовых функций в обобщенных трудовых функциях под кодом В, в которые возможно включить организацию межведомственного взаимодействия

Код функции	Вид функции	Количество выборов	Процент выборов
Код В: Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления (множественный выбор)	В/01.7 Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации	308	17%
	В/02.7 Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации	332	17,8%
	В/03.7 Психологическое консультирование лиц с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации	266	15%
	В/04.7 Психологическая коррекция поведения и развития детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации	303	17%
	В/05.7 Психологическая диагностика особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетних обучающихся, признанных в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления, по запросу органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних	243	13%
	Отдельная трудовая функция под кодом В/06.7 Организация межведомственного взаимодействия в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации	360	20%

	Ваш вариант ответа	4	0,2%
	Общее количество:	1816	100%

Согласно полученным данным (таблица 1, 2), большая часть опрошенных считают, что организацию межведомственного взаимодействия стоит включить в отдельный вид обобщенных трудовых функций под кодами А: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» и В: «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления» с предложенными формулировками:

- А/08.7 «Организация межведомственного взаимодействия в психолого-педагогическом сопровождении субъектов образовательного процесса»;
- В/06.7 «Организация межведомственного взаимодействия в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации».

На вопрос о целесообразности дополнения основной цели вида профессиональной деятельности в части оказания психологической помощи лицам, находящимся в кризисном состоянии, дали положительный ответ 67% респондентов. Из них 58% отметили, что данное дополнение уместно включить в качестве новой обобщенной трудовой функции с присвоением нового кода и дальнейшим описанием отдельных трудовых функций. Тогда как 42% экспертов предлагают данное дополнение включить в уже имеющиеся трудовые функции.

В ходе опроса экспертам предлагалось выразить свое мнение относительно актуализации информации об уровне образования, необходимого для осуществления психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождения основных и дополнительных образовательных программ.

54% экспертов считают, что обязательным и необходимым уровнем высшего образования для педагога-психолога является специалитет, магистратура. В то время как бакалавриат достаточным уровнем высшего образования считают 46% опрошенных.

Для оказания психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления, 67% экспертов также считают необходимым уровнем высшего образования специалитет и магистратуру, тогда как только 33% опрошенных отметили, что достаточным уровнем высшего образования является бакалавриат.

Таким образом, большинство опрошенных считают, что для качественного оказания психологической помощи детям необходимым уровнем высшего образования являются специалитет и магистратура.

Экспертам было предложено отметить необходимые, по их мнению, направления подготовки, обеспечивающие выполнение обобщенной трудовой функции под кодом А: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях об-

щего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ». Полученные ответы представлены в таблице 3.

Табл. 3. Процентное распределение ответов на вопрос: «Какие направления подготовки, с Вашей точки зрения, обеспечивают выполнение профессиональной деятельности в рамках обобщенной трудовой функции под кодом А?»

Шифр направления подготовки / специальности	Количество выборов	Процент выборов
44.03.02 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат)	877	20%
44.04.02 Психолого-педагогическое образование (магистратура)	999	23%
37.03.01 Психология (бакалавриат)	491	11%
37.04.01 Психология (магистратура)	616	14%
37.05.01 Психология служебной деятельности (специалитет)	314	7%
37.05.02 Клиническая психология (специалитет)	422	9%
44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (специалитет)	707	16%

В большей мере, по мнению экспертов, обеспечение выполнения профессиональной деятельности в рамках обобщенной трудовой функции под кодом «А» возможно благодаря такому направлению подготовки, как «Психолого-педагогическое образование (магистратура)» (23% опрошенных), тогда как направление: «Психология служебной деятельности» (7%) в меньшей мере будет обеспечивать выполнение профессиональной деятельности.

Аналогичным образом экспертам предлагалось выбрать направления подготовки, которые позволили бы обеспечить выполнение профессиональной деятельности педагогами-психологами в рамках обобщенной трудовой функции под кодом В: «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления». Полученные ответы представлены в таблице 4.

Табл. 4. Процентное распределение ответов на вопрос: «Какие направления подготовки, с Вашей точки зрения, обеспечивают выполнение профессиональной деятельности в рамках обобщенной трудовой функции под кодом В?»

Шифр направления подготовки / специальности	Количество выборов	Процент выборов
44.03.02 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат)	607	12,7%
44.04.02 Психолого-педагогическое образование (магистратура)	885	18,9%
37.03.01 Психология (бакалавриат)	376	8%
37.04.01 Психология (магистратура)	630	13,6%
37.05.01 Психология служебной деятельности (специалитет)	402	8,9%
37.05.02 Клиническая психология (специалитет)	850	18,1%
44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (специалитет)	928	19,8%

Для выполнения профессиональной деятельности в рамках обобщенной трудовой функции под кодом В эксперты определяют приоритетными следующие направления: «Педагогика и психология девиантного поведения (специалитет)» (19,8% опрошенных), «Психолого-педагогическое образование (магистратура)» (18,9% опрошенных) и «Клиническая психология (специалитет)» (18,1% опрошенных).

Также эксперты обозначили основные проблемы, с которыми они столкнулись при внедрении профстандарта в свою профессиональную деятельность. Среди них были отмечены:

- трудности в организации работы с родителями (законными представителями), воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья;
- трудности при распределении рабочего времени на выполнение трудовых функций;
- недостаточный уровень знаний в области работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и обучающимися с девиантным поведением;
- недостаточный уровень знаний о работе с обучающимися, оказавшимися в кризисных ситуациях.

В рамках данного опроса эксперты отметили, что отсутствие разграничений по распределению трудовых функций в профстандарте для разных типов образовательных организаций: дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования, — существенно осложняет реализацию основных трудовых функций.

Выводы

Таким образом, проведенный опрос позволяет нам сделать выводы, что внесение изменений в профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» является целесообразным и актуальным. Пересмотр содержания стандарта позволит повысить качество оказываемой психологической помощи участникам образовательных отношений, своевременно отвечать на вызовы и угрозы в области современного детства, запросы общества на работу педагога-психолога и в целом определить перспективы развития психологической службы в системе образования.

Литература

1. *Алехина С.В., Фальковская Л.П.* Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 116–128. doi:10.17759/psyedu.2017090312
2. *Андронникова О.О.* Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 85–94. doi:10.17759/bppe.2020170110
3. *Васягина Н.Н., Минюрова С.А., Пестова Н.В.* Опыт апробации и целевые ориентиры внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как современный инструмент управления кадровым потенциалом [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 48–60 doi:10.17759/psyedu.2017090306
4. *Долгоаршинных Н.В.* Региональные особенности внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (опыт Московской области) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 93–103. doi:10.17759/psyedu.2017090310
5. *Дубровина И.В.* Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2011. Том 8. № 3. С. 8–16. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n3/47700 (дата обращения: 09.05.2023).
6. *Егорова М.А.* О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагогов-психологов) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 30–38. doi:10.17759/psyedu.2017090304
7. *Забродин Ю.М., Леонова О.И.* Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 19–29. doi:10.17759/psyedu.2017090303

8. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Юридическая информационная система «Легалакт — законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovanija-v-rossiiskoi/> (дата обращения: 14.04.2023).
9. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.А., Шишлянникова Л.М. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 77–91. doi:10.17759/pse.2015200507
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <https://psyjournals.ru/news/1244> (дата обращения: 18.05.2023).
11. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 2–18. doi: 10.17759/psyedu.2017090302
12. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_288278/ (дата обращения: 18.05.2023).
13. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.05.2022).
14. Ярецкий Ю.Л., Зыкова Н.Ю. Приведение в соответствие квалификационных характеристик практикующих психологов требованиям профильных профессиональных стандартов (региональная практика) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 104–115. doi:10.17759/psyedu.2017090311
15. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development // *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24(2). P. 97–140. doi:10.1080/10888691.2018.1537791
16. Flanagan R. Assessing school psychology supervisor characteristics: Questionnaire development and findings // *Journal of Applied School Psychology*. 2011. Vol. 27. P. 21–41. doi:10.1080/15377903.2011.540504
17. Flanagan R. School Psychology: Training Individuals for One of the Best Kept Secrets in Professional Psychology // *The Journal of Psychology*. 2020. Vol. 154. P. 1–17. doi:10.1080/00223980.2020.1774485
18. Sapargaliyeva Z.A., Aralbaeva R.K., Mamilina K.S. Improvement of the professional training of a pedagogical-psychologist as a specialist of helping professions // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6(2). P. 111–114. doi:10.1080/02660830.2023.2171115

References

1. Alekhina S.V., Falkovskaya L.P. Mezhdomeistvennoe vzaimodeistvie kak mekhanizm razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii [Interdepartmental Interaction as a Mechanism for the Development of Psychological Service in Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 116–128. doi:10.17759/psyedu.2017090312 (In Russ.).
2. Andronnikova O.O. Psikhologicheskaya sluzhba v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i aktual'nye zadachi [Psychological Service in Higher Education System: Problems and Urgent Tasks] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 85–94. doi:10.17759/bppe.2020170110 (In Russ.).
3. Vasyagina N.N., Minyurova S.A., Pestova N.V. Opyt aprobatsii i tselevye orientiry vnedreniya professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" kak sovremennyi instrument upravleniya kadrovym potentsialom [Experience of Approbation and Target Reference Points of Introduction of the Professional Standard "Pedagogue-Psychologist (Educational psychologist)" in Sverdlovsk Region] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 48–60 doi:10.17759/psyedu.2017090306 (In Russ.).

4. Dolgoarshinnykh N.V. Regional'nye osobennosti vnedreniya professional'nogo standarta "Pedagog psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" (opyt Moskovskoi oblasti) [Regional Features of Introduction of the Professional Standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)" (Experience of the Moscow Region)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 93–103. doi:10.17759/psyedu.2017090310 (In Russ.).
5. Dubrovina I.V. Psikhologicheskaya sluzhba na sovremennom etape razvitiya obshchego srednego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2011. Vol. 8, no. 3, pp. 8–16. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n3/47700 (Accessed 09.05.2023). (In Russ.).
6. Egorova M.A. O podgotovke kadrov v usloviyakh primeneniya professional'nykh standartov v oblasti obrazovaniya (na primere pedagogov-psikhologov) [On the Training in the Conditions of Application of Professional Standards in the Field of Education (on the Example of Educational Psychologist)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 30–38. doi:10.17759/psyedu.2017090304 (In Russ.).
7. Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Organizatsiya primeneniya professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" v rezhime adaptatsii [The organization of application of the professional standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)" in the adaptation mode] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 19–29. doi:10.17759/psyedu.2017090303 (In Russ.).
8. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyi resurs]. *Yuridicheskaya informatsionnaya sistema "Legalakt — zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossiiskoi Federatsii"*. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/> (Accessed 14.04.2023). (In Russ.).
9. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.A., Shishlyannikova L.M. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii budushchikh pedagogov [Testing of Assessment Tools of Future Teachers Professional Competence] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 77–91. doi:10.17759/pse.2015200507 (In Russ.).
10. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 24 iyulya 2015 g, No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (Psikholog v sfere obrazovaniya)" [Elektronnyi resurs]. *Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru = PsyJournals.ru. Russian Psychological Issues*. URL: <https://psyjournals.ru/news/1244> (Accessed 18.05.2023). (In Russ.).
11. Rubtsov V.V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detei [Psychology of Education for Children] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 2–18. doi: 10.17759/psyedu.2017090302 (In Russ.).
12. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 29.05.2017 No. 240 "Ob ob'yavlenii v Rossiiskoi Federatsii Desyatiletiya detstva" [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_288278/ (Assecced 18.05.2023). (In Russ.).
13. Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12. 2012 g, No. 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Assecced 11.05.2022). (In Russ.).
14. Yaretskii Yu.L., Zykova N.Yu. Privedenie v sootvetstvie kvalifikatsionnykh kharakteristik praktikuyushchikh psikhologov trebovaniyam profil'nykh professional'nykh standartov (regional'naya praktika) [Harmonization of the Qualification Characteristics of Practicing Psychologists with the Requirements of Specialized Professional Standards (Regional Practice)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 104–115. doi:10.17759/psyedu.2017090311 (In Russ.).
15. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 2020. Vol. 24, no. 2, pp. 97–140. doi:10.1080/10888691.2018.1537791
16. Flanagan R. Assessing school psychology supervisor characteristics: Questionnaire development and findings. *Journal of Applied School Psychology*, 2011. Vol. 27, pp. 21–41. doi:10.1080/15377903.2011.540504

17. Flanagan R. School Psychology: Training Individuals for One of the Best Kept Secrets in Professional Psychology. *The Journal of Psychology*, 2020. Vol. 154, pp. 1–17. doi:10.1080/00223980.2020.1774485
18. Sapargaliyeva Z.A., Aralbaeva R.K., Mamilina K.S. Improvement of the professional training of a pedagogue-psychologist as a specialist of helping professions. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 111–114. doi:10.1080/02660830.2023.2171115

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Тукфеева Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук, начальник, отдел мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Семенова Ксения Григорьевна

педагог-психолог, отдел мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Yulia V. Tukfeeva

PhD in Education, Head, Department of Monitoring and Coordination of the Activities of Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Ksenia G. Semenova

Teacher-Psychologist, Department of Monitoring and Coordination of the Activities of Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Получена 13.06.2023

Received 13.06.2023

Принята в печать 21.09.2023

Accepted 21.09.2023

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

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

Пандемия COVID-19, рациональность выбора и моральные дилеммы

Первушин Н.С.

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ), г. Новосибирск,
Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4413-0205>; e-mail: nickd17@yandex.ru

В своей статье автор описывает пандемию COVID-19 как уникальную ситуацию мирового масштаба, которая вывела ряд вечных вопросов из плоскости философско-умозрительной в максимально практическую. Фактически, сделала вопросом «жизни и смерти» для каждого человека. В первую очередь, это вопрос морального выбора в ситуации с высокой степенью неопределенности — между личной свободой и личными ограничениями ради блага других людей. Также в статье проанализированы стратегии борьбы с пандемией COVID-19 в разных странах и последствия их реализации в отношении моральных дилемм. На основе анализа международного опыта обсуждаются психологические особенности введения ограничений и внешнего государственного и общественного контроля (как примеры реализации универсального рационального подхода). Автором учитываются накопленные за два года данные социально-экономической статистики (избыточная смертность, валовый внутренний продукт и пр.), которые показывают, что в контексте пандемии рациональный конструкт, предусматривающий отказ граждан от части личных свобод ради общественного блага, предпочтительнее эмпирического, при котором людям дается право самим делать моральный выбор — отказываться от свобод или нет. В то же время автор приходит к выводу, что, наравне с плюсами, рационализация может нести в себе минусы. А именно: долгосрочные риски, связанные с постепенным отказом общества от личных свобод и демократии и возвращением к авторитарному устройству.

Ключевые слова: моральная дилемма, моральный выбор, рациональность, рациональность выбора, дилемма заключенного, свобода, безопасность, принятие решений, COVID-19.

Для цитаты: Первушин Н.С. Пандемия COVID-19, рациональность выбора и моральные дилеммы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 102–115. DOI:10.17759/bppe.2023200308

COVID-19 Pandemic, Rationality of Choice and Moral Dilemmas

Nikolay S. Pervushin

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4413-0205>; e-mail: nickd17@yandex.ru

In his article, the author describes the COVID-19 pandemic as a unique situation on a global scale, which has brought a number of eternal questions from the philosophical-speculative plane to the most practical. In fact, it made it a matter of “life and death” for every person. First of all, this is a question of moral choice in a situation with a high degree of uncertainty — between personal freedom and personal restrictions for the benefit of other people. The article also analyzes strategies to fight the COVID-19 pandemic in different countries and the consequences of their implementation in relation to moral dilemmas. Based on an analysis of international experience, the psychological features of the introduction of restrictions and external state and public control (as examples of the implementation of a universal rational approach) are discussed. The author takes into account socio-economic statistics accumulated over two years (excess mortality, gross domestic product, etc.), which show that in the context of a pandemic, a rational construct, which provides for the renunciation of some personal freedoms by citizens for the sake of the public good, is preferable to an empirical one, in which people they are given the right to make their own moral choice - to renounce freedoms or not. At the same time, the author comes to the conclusion that, along with the advantages, rationalization can have disadvantages. Namely: long-term risks associated with society’s gradual abandonment of personal freedoms and democracy and a return to an authoritarian system.

Keywords: *moral dilemma, moral choice, rationality, rationality of choice, prisoner’s dilemma, freedom, safety, decision-making, COVID-19.*

For citation: Pervushin N.S. COVID-19 Pandemic, Rationality of Choice and Moral Dilemmas. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 102–115. DOI:10.17759/bppe.2023200308 (In Russ.).

Пандемия как плодородная почва для изучения моральных дилемм

Пандемия COVID-19 стала серьезным вызовом для отдельных людей, государств и человечества в целом. Продолжающаяся ситуация риска и неопределенности ставит людей и государства перед необходимостью делать множество выборов и отвечать на множество вопросов. Стоит ли закрывать границы? Стоит ли ограничивать свое перемещение и общение ради безопасности себя и других? Можно ли заменить работу и учебу оффлайн на дистанционный формат? Стоит ли ограничить свою досуговую активность, чтобы не участвовать в распространении вируса? Стоит ли носить маску, если окружающие пренебрегают карантинными мерами? Можно ли ограничивать человека в правах и свободах, если он не вакцинирован?

Если перечисленные выше ситуации содержат в себе «моральный конфликт», подразумевающий невозможность выявить приоритет одного из двух моральных соображений, то они являются моральными дилеммами [16; 25]. Широко распространены исследования, в которых респондентам предлагается сделать моральный выбор из двух альтернатив: нажать на кран переключе-

ния движения и спасти пять человек в вагонетке ценой жизни человека, идущего по путям, или наблюдать за смертью пятерых, не обрекая одинокого пешехода на гибель и не взваливая на себя груз ответственности; столкнуть толстяка, чтобы остановить трамвай, который убьет 10 человек, или не вмешиваться и смириться со смертью 10 несчастных и пр. Среди таких задач есть и близкие к теме статьи [15]. Например, Д. Канеман и А. Тверски предлагают испытуемым задачу об «азиатской болезни»: спасти 200 человек из 600 зараженных, применяя схему А, или иметь шанс спасти все 600 с вероятностью 1/3 или привести к гибели всех 600 с вероятностью 2/3, применяя схему Б [8]. Другую задачу предложили белорусские исследователи: 6 человек заразились страшным вирусом, но у одного есть иммунитет и из его тела можно сделать лекарство, чтобы спасти пятерых, поэтому респондентам предлагается выбрать: спасти пятерых, убив одного, или оставить все как есть [9]. Для анализа факторов предпочтения того или иного морального выбора проводятся психологические, экономические и междисциплинарные исследования, изучается при помощи МРТ-технологий работа мозга в процессе принятий решений и пр. [19]. В результате выявляются рациональные, эмоциональные, социальные и иные факторы, влияющие на моральный выбор. Тем не менее, у данного направления исследований есть существенная проблема: респондентам предлагается достаточно маловероятная ситуация, которая похожа скорее на выбор героя какого-нибудь художественного произведения, используемый автором для раскрытия характера (например, «Выбор Софи») [3]. Ответ испытуемого проективен и может носить социально одобряемый характер, приближаться к норме, которая принята в том или ином обществе. В конечном счете, мы не знаем, как респондент повел бы себя, на самом деле оказавшись в ситуации, когда за пару секунд нужно решить, кому жить, а кому нет. Пандемия, принеся человечеству массу горя и испытаний, дала исследователям богатый материал, который иллюстрирует выборы человека в актуальной реальности. Мы можем наблюдать, как разные страны интерпретируют угрозу вируса и какие ограничительные меры вводят, как эти меры соблюдаются или не соблюдаются, как люди готовы ограничивать себя ради безопасности других и как пренебрегают даже своим здоровьем представители групп риска. Эти выборы в разных случаях могут выступать или не выступать в качестве моральных дилемм.

Исследователи рассматривают множество ситуаций в контексте пандемии, которые можно интерпретировать как моральные дилеммы: должны ли врачи рисковать собственной жизнью ради спасения жизни пациентов, должны ли они иметь приоритет в обеспечении защитными средствами, нужны ли локдауны, нужно ли отдавать приоритет в лечении молодым и более здоровым, по каким критериям сортировать зараженных, нужно ли отслеживать контакты зараженного в ущерб его частной жизни, нужно ли передавать медицинские ресурсы, вакцины и средства индивидуальной защиты в другие страны из соображений «беспристрастной благотворительности», можно ли тестировать разные способы лечения на зараженных и др. [22; 28; 30; 35; 42; 43].

Центральное внимание во многих работах отводится моральным дилеммам, с которыми может сталкиваться медицинский персонал, а также политике государства в отношении пандемии [22; 28; 30; 35; 42; 43]. Отмечается, что врачи находятся в трудной ситуации, которая может сопровождаться тяжелым бременем ответственности за моральные решения и негативными психологическими последствиями при отсутствии ясных алгоритмов действия [42; 43]. Применение утилитаристских (по своим последствиям) принципов в отношении локдаунов, сортировки пациентов (в том числе для вентиляции легких) и отслеживания контактов приводило к снижению доверия правительству / политическим лидерам (люди настроены против «инструментального вреда», подразумевающего жертвование одними людьми ради спасения других) [28].

Так, например, доверие к Д. Трампу снизилось на фоне его мнения, что «лекарство не должно быть хуже самой проблемы», и соответствующей утилитаристской политики в отношении локдаунов [28]. В Италии недовольство общественности вызвало утилитаристское предпочтение молодых пациентов пожилым при дефиците ИВЛ [28]. В то же время обеспечение средствами защиты и медицинской помощью населения других стран приводило к увеличению доверия пра-

вительству / политическому руководству («беспристрастная благотворительность», означающая максимизацию благополучия всех) [28]. При этом доверие к правительству означало исполнение вводимых ограничений [28]. Тем не менее, не только политики и медики сталкивались с вызовами пандемийной реальности, но и практически все жители Земли. В данной работе мы фокусируемся на том, как обычные жители разных стран выбирали соблюдение (ограничение своих свобод для общей безопасности) или несоблюдение защитных мер (во имя свободы собраний, перемещения, слова и пр.), учитывая различную строгость этих мер и контроль за их выполнением.

Рационалистский и эмпирический подходы к моральным дилеммам в контексте пандемии COVID-19

Можно говорить о двух основных подходах к моральным дилеммам [31]. Рационалисты (А. Донаган, Д. Дэвидсон, Фома Аквинский, Г. Беккер, Дж. Харсани и пр.) согласны с тем, что перед человеком могут возникать ситуации непростого морального выбора, но такие муки выбора не означают противоречивости внутри самой системы морали [16; 19]. Всегда есть механизм (критерий), который определяет какая из двух альтернатив должна быть приоритетной, и рациональный человек в состоянии его применить. При этом выбор должен быть направлен на максимизацию интересов тех, для кого принимаемое решение наименее выгодно («принцип максимина») [24; 33]. Принимающий решение должен руководствоваться соображением, что может оказаться на месте любого члена общества, которого будет касаться выбор («вуаль незнания») [39]. Все это означает, что в данном подходе моральных дилемм не существует, а руководствоваться надо исключительно рациональностью, так как разум никогда не ошибается. В таком случае после, по сути, очевидного выбора не должно возникать сожалений [16; 27].

Однако рационалистский подход рассматривает скорее «человека экономического», а в реальном мире люди часто руководствуются аффектами, традициями и ценностями своей культуры; на них могут влиять личностные характеристики, личный опыт и пр. Другое направление критики рационалистов со стороны эмпиристов (Сартр, Макинтайр, Хаузер, Уильямс и пр.) — непротиворечивость моральных принципов внутри одной системы [12; 18]. А. Макинтайр в работе «После добродетели» убедительно иллюстрирует ситуации, когда нельзя применить универсальный моральный принцип (одновременная необходимость быть пацифистами, но быть готовым применять военную силу; женщины свободны в праве на аборт, но никому не хотелось бы быть жертвой этой процедуры; человек знает о предстоящих событиях на бирже, которые приведут к разорению благотворительного фонда, и может помочь, сообщив инсайдерские данные, но эту информацию нельзя разглашать и пр.) [12]. Эмпиристы констатируют, что в реальности встречаются ситуации морального выбора, когда ни одна из моральных альтернатив не оказывается универсально доминирующей [34]. Поскольку в мире людей отсутствует универсальный рациональный рейтинг приоритетности моральных принципов, то выбор человека становится моральным, и его последствием может быть сожаление от предпочтения одного морального принципа другому (может все-таки нужно было сделать иначе?) [16].

Разные страны использовали различные стратегии, направленные на уменьшение последствий пандемии. По-разному интерпретировалась угроза, необходимость введения ограничений и их строгость [23]. В каких-то странах люди четко и ответственно соблюдали вводимые ограничения, а где-то лишь номинально. Где-то был введен жесткий внешний государственный или общественный контроль за соблюдением новых правил поведения, а где-то он существовал лишь формально. Тем самым выстраивались разные социальные рамки для поведения человека и принятия им решений, связанных с ситуацией пандемии. Нас интересует, как разные страны реагировали на ситуацию пандемии и те последствия, к которым эти реакции привели.

Большинство европейских стран, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, многие страны Дальнего Востока (Китай, Южная Корея, Япония, Сингапур, Малайзия и пр.) вводили строгие меры в борьбе с распространением коронавируса [37]. Пандемия была обозначена как действитель-

но опасное явление, требующее внесения заметных перемен в привычном образе жизни и ограничения части привычных свобод и практик. При этом суровым был и контроль со стороны государства. Для восточных стран близки идеалы коллективизма, приоритета общественного над индивидуальным, в их этосе присутствует иерархичность, важность долга и понятие «потери лица». Кроме того, в этих странах уже был опыт введения карантинных мер (атипичная пневмония) и распространены практики ношения масок и респираторов. Поэтому не столь удивительны принятие ограничений и готовность следовать им. Минимальна и протестная активность. Напротив, в Японии, например, были протесты, связанные с недовольством тем, что проведение Олимпиады и мероприятия вокруг этого события может ухудшить эпидемиологическую обстановку в стране. Меры, которые носили рекомендательный характер, на деле здесь оказывались общим правилом. В этом смысле не вполне верно говорить, что в Японии, Корее и других азиатских странах антиковидные меры носили умеренный характер (в отсутствие локдауна люди постоянно носили маски, избегали личных контактов и массовых мероприятий, соблюдали социальную дистанцию) [37].

Для западного мира такие меры оказались новыми, но, тем не менее, и здесь наблюдался достаточно строгий порядок их соблюдения (хотя по всей Европе регулярно шли антипрививочные протесты). Для западного человека важнейшее значение имеет ценность свободы и возникает противоречие между ее реализацией (свобода перемещений, действий, собраний, распоряжения своим телом и др.) и безопасности (своей, своих близких, общества). В данном случае выбор каждого отдельного человека носит скорее не моральный, а рациональный характер. Опасность для жизни характеризуется медиа и властями как высокая, а исполнение требований является практически неизбежным. Когда премьер-министр Великобритании Б. Джонсон участвует в вечеринке на фоне введения запрета, это воспринимается как пятно на репутации политика, и к нему могут быть применены санкции.

Никто не удивился, что актер Б. Уиллис, зашедший в аптеку без маски, был изгнан из-за пренебрежения правилами и безопасностью других. Не выглядят шокирующими ситуации с баскетболистом К. Ирвингом и теннисистом Н. Джоковичем, которым запрещают принимать участие в соревнованиях из-за принципиального отказа вакцинироваться. Новая реальность подразумевает новые варианты и формы поведения. Когда человек знает, что общество приняло правила и санкции за их несоблюдение, то рациональным выбором является следование этим правилам, даже при наличии сомнения в их адекватности. Нарушители правил могут столкнуться с морализаторством со стороны окружающих, которое обеспечивает негосударственный механизм выполнения требований [30].

Ситуация аналогична дилемме заключенного, в которой подозреваемым наиболее выгодно всем молчать и не выдавать подельников одновременно [38]. Г Беккер отмечает, что исполнение или нарушение моральных норм обусловлено соотношением риска попасться, умноженным на суровость санкций, и ожидаемыми выгодами [21]. К. Байер разработал концепцию, согласно которой рациональность — социальный феномен [5]. По его мнению, рациональность — не индивидуальная черта, а общая директива, установленная в определенном обществе, сформированная из общеразделяемых принципов и способствующая достижению целей человека и общества [20]. Человек получает наибольшую выгоду, действуя в соответствии с принятыми в обществе моралью и правилами. Люди вынуждены жить с ограничениями (аналог минимального срока при молчании всех для дилеммы заключенного), но они знают, что эти ограничения для всех и никакой особой выгоды в их нарушении не будет. К тому же теоретически всеобщее ограничение должно вести к меньшему числу жертв, снижению вероятности заразиться и заразить и более быстрому выходу из пандемии и состояния жизни с заметным ограничением свобод. При следовании всем рекомендациям не должно возникать укоряющих мыслей о том, что «я виноват, из-за меня кто-то заразился». Альтернатива не имеет смысла, моральной дилеммы как таковой здесь не возникает. Возможно, и для многих представителей восточных культур ключевую роль в следовании правилам играет рациональный выбор, а не черты и этос культуры.

В рассмотренных выше странах используется (социальный) рационалистский подход к решению дилемм во время пандемии вместо совокупности непрекращающихся индивидуальных выборов, продиктованных индивидуальными рациональностями¹. Это напоминает описание появления государства в знаменитой работе Т. Гоббса «Левиафан». В естественном состоянии человечества происходит «война всех против всех» [4]. В состоянии пандемии каждый человек — потенциальная угроза для всех остальных. У каждого свои желания и мотивы для действий. Если действовать, игнорируя контекст пандемии, мир быстро станет еще более опасной и рискованной средой для жизни. Но люди хотят выживать и поэтому передают суверену (государству) часть своих прежних свобод в обмен на большую безопасность и надежду на более быстрый выход из пандемийной реальности в прежнее состояние. Примечателен тот факт, что данный общественный договор был заключен как в странах, где велика роль национального государства (Китай, Япония, США и пр.), так и в тех, где роль государства заметно падала вследствие процессов глобализации (страны Европейского Союза).

В первой половине 2020 г. в России, многих странах бывшего советского лагеря, Латинской Америке, ЮАР и пр. номинально позиция была сходной с той, о которой мы говорили в отношении стран Запада и Дальнего Востока [37]. В период первой волны эпидемии в России (с марта по май 2020 г.) меры были близки к тем, что наблюдаются, например, в странах Евросоюза. Действительно, власти следили за соблюдением масочного режима, ограничивали передвижение, перевели значительную часть населения на удаленные работу и учебу. Некоторые меры выглядели откровенно избыточными (введение справок с уважительными причинами для входа в университет, запрет на прогулки и пр.). Тем не менее, суровые меры привели к серьезному отношению со стороны населения: люди формировали запасы продуктов, редко выходили на улицу и в общественные места, не стремились к оффлайновому формату взаимодействия; освоили дистанционные технологии. Это дало относительно невысокие показатели заболеваемости и смертности в первую волну пандемии. В этот период действия властей способствовали рациональному выбору россиян следовать вводимым правилам и ограничениям ради безопасности себя и близких (как в западных и дальневосточных странах).

После конца первой волны такие жесткие ограничительные меры уже больше не вводились, хотя вторая и третья волны пандемии наносили стране гораздо больший ущерб в плане количества жертв опасного вируса. Сложно сказать, с чем именно связано нежелание властей транслировать алармистский дискурс и вводить локдауны: с политическими рисками перед разного рода голосованиями или же экономическими проблемами [14]. С июня 2020 г., когда пандемия продолжалась, государственные СМИ и президент сообщали о победе России над коронавирусом с минимальными потерями. Присутствовали заявления о необходимости продолжения масочного режима, сохранения социальной дистанции и пр., но контроль за соблюдением этих правил отсутствовал. В результате проводились концерты и мероприятия (концерт рэпера Басты, праздник «Алые паруса», праздничный концерт в честь годовщины воссоединения Крыма с Россией и пр.); происходил возврат к оффлайновому формату обучения.

В таких условиях ограничение свобод в виде ношения маски, когда практически все вокруг пренебрегают этой мерой; непосещение массовых мероприятий, отказ себе в определенных формах досуга, в пространственной мобильности, в широком оффлайновом социальном взаимодействии становятся не столько рациональной стратегией поведения, которая разделяется в обществе и приносит максимальную пользу всем ее членам, сколько моральным выбором каждого отдельного человека. И здесь уже каждый решает, как ему лучше поступать и что предпочесть:

¹ По Байеру, индивидуальная рациональность укоренена в предпочтительных для актора чертах действия, не зависит от действий других, не зависит от действий других в схожих условиях, не подкреплена социальными санкциями [5; 20].

безопасность себя и близких или свободу действий, перемещений, общения². Моральный выбор впоследствии может сопровождаться сожалением и чувством вины (стремление к свободе и насыщенной социальной жизни могло привести к заражению и болезни близкого человека).

По-видимому, в отсутствие внешнего контроля люди делают разные выборы, используя разные рациональности, а не единую и универсальную социальную. В ситуации ношения масок, например, это играет важную роль: если из трех человек маска только на одном, то она защищает не его, а лишь от него; сам же носитель масок никаких выгод не приобретает — это скорее его моральный выбор. Показательны ситуации, когда в студенческой аудитории или общественном транспорте маски надевают 2–3 человека, хотя формально это должны делать все³ [10]. И все знают, что с огромной вероятностью никаких санкций (даже вербальных) не будет⁴. Подобное наблюдается в России и в других ситуациях (неправильный выгул собак, курение в неположенных местах, разведение костров и пр.). Это отсылает нас к представлениям экзистенциалистов о том, что в любых обстоятельствах человек может выбирать быть свободным от окружающего общества или нести ответственность и за себя, и за окружающих. Кроме того, это показывает разное понимание свободы в разных обществах (например, свобода, которая ограничена свободой других, или свобода как вольность) [2; 7].

Вместе с тем, рекордные со времен Великой Отечественной войны показатели смертности в России приводят российские власти к идее о необходимости вакцинировать как можно большую часть населения. Мы наблюдаем проблему: без внешнего принуждения вакцинироваться хочет недостаточный процент населения РФ⁵. Замена коллективного рационального выбора на множество индивидуальных решений моральных дилемм приводит к обесцениванию ситуации пандемии и ее угрозы. Поэтому так заметны в медиапространстве голоса противников вакцинации и введения QR-кодов и так сложно убедить непривитых в необходимости вакцинироваться. Интересно, что логически вакцинация не является столь противоречивой: она призвана давать и свободу, и большую безопасность как для индивида, так и для общества, но именно она вызывает столько ожесточенных споров и критики в среде без прежнего общественного договора в отношении пандемии COVID-19.

Наконец, мы не рассмотрели бедные страны, где жители беспокоены вопросами повседневного выживания и пандемия не вносит особых изменений в их образ жизни.

Сложно говорить о том, что люди из этих государств оказались в какой-то новой реальности, которая предлагает вызовы и требует универсально рациональных или индивидуальных моральных решений. Здесь очевидно, что существует глобальное неравенство в возможности применения карантинных мер и спасения путем массовой вакцинации и обеспечения лекарствами.

² В этом контексте интересен пример Швеции, где в самом начале пандемии был проведен референдум по поводу необходимости введения жестких карантинных мер. Жители скандинавской страны решили, что важнее сохранить прежний образ жизни, экономику и психологическое состояние. Ниже мы увидим, что такой общественный договор уступает в своей эффективности общественному договору, когда суверен отвечает за безопасность (табл. 1).

³ Исследователи МГППУ обнаружили, что во время пандемии студенты в большей степени думали о личном дискомфорте от ношения масок, а не боялись заразиться или заразить других [10].

⁴ К. Кабанов отмечает, что нормы должны быть сформулированными, общеобязательными и юридически гарантированными [7]. Из этого можно заключить, что карантинные меры не могут восприниматься как нормы, если их не контролируют, если нет санкций, если они не являются всеобщими.

⁵ Есть и другие факторы, препятствовавшие вакцинации: недоверие властям, недоверие к отечественной науке и медицине, конспирологическое мышление, коррупция, двойные послания в медиа и пр. [14].

Последствия реализации рационалистского и эмпирического подходов к моральным дилеммам в контексте пандемии COVID-19

Обратимся к таблице 1 и рассмотрим последствия реализации анализируемых стратегий борьбы с пандемией. В таблице использованы данные Our World in Data, International Monetary Fund, Johns Hopkins University of Medicine. Для оценки стратегий используются следующие показатели: количество смертей от коронавируса на 1 млн. чел., избыточная смертность на 1 млн. чел., уровень «полной» вакцинации, динамика ВВП (ППС) 2020 г. к 2019 г. и 2021 г. к 2020 г., психологические проблемы, вызванные пандемией и ограничительными мерами [26; 29; 37; 40]. Представленный в таблице набор стран — скорее иллюстрация двух рассматриваемых подходов (Россия, Украина, Грузия, Болгария, Бразилия, ЮАР — умеренные карантинные меры и необходимость постоянного решения моральных дилемм; Франция, Германия, Дания, США, Сингапур, Южная Корея, Китай, Япония — строгие меры и рационалистский подход). При оценке строгости коронавирусных ограничений в той или иной стране мы ориентировались на Индекс сдерживания и здоровья, состоящий из 13 компонентов: закрытие школ, закрытие рабочих мест, отмена массовых мероприятий, ограничения на массовые собрания, закрытие общественного транспорта, требования оставаться дома, компании по информированию, ограничения внутренних и международных перемещений, политика тестирования, степень отслеживания контактов, масочный режим, политика в отношении вакцинации [32; 37].

Табл. 1. Страны с разными подходами к борьбе с пандемией и их некоторые социально-экономические характеристики

Страна	Жесткость ограничительных мер	Смерти от коронавируса (на 1 млн. населения) к 13.01.2022	Избыточная смертность (на 1 млн. населения) с 5.01.2020 по 31.12.2021	Уровень (%) «полной» вакцинации (на 12.01.2022)	Динамика ВВП (ППС) 2020 г. к 2019 г. (%)	Динамика ВВП (ППС) 2021 г. к 2020 г. (%)
Россия	Умеренная	От 2188 до 7045	7183	46,31	-1,8	5,56
Украина	Умеренная	2414	3017	33,31	-2,85	5,68
Грузия	Умеренная	3880	1903	31,82	-5	5,48
Болгария	Умеренная	4612	7946	27,14	-3	6,7
Швеция	Умеренная	1491	892,77	75,16	-1,74	4,24
Германия	Высокая	1387	999	73,19	-3,41	4,54
Франция	Высокая	1825	1119	75,36	-6,88	7,09
Дания	Высокая	593	160	82,11	0,87	4,36
США	Между умеренной и высокой	2554	2734	63,73	-2,24	8,52
Бразилия	Умеренная	2994	3381	70,62	-2,9	5,55
ЮАР	Умеренная	1692	4296	29,54	-5,38	8,71
Китай	Очень высокая	3,4	—	88,36	3,57	10,19
Япония	Высокая	147,2	96	78,26	-3,43	5,14
Южная Корея	Высокая	122	97	85,24	0,34	5,13
Сингапур	Высокая	143	95	85,39	-4,28	7,14

Кроме того, учитывались качественные характеристики антиковидных мероприятий (например, отслеживание зараженного, его перемещений, контактов и пр.; штрафы; общественный контроль; рекомендации или требования носить маски на улице и пр.) и государственный дискурс в отношении COVID-19 (Китай — нулевая терпимость, Бразилия — критика карантинных мероприятий).⁶ В странах с высокой и очень высокой жесткостью ограничений смертность от коронавируса и избыточная смертность на 1 млн. человек заметно ниже, чем в странах с умеренной жесткостью карантинных мер. Несколько выделяется Швеция, где карантинные меры были слабее других развитых европейских государств: смертность достаточно низкая (на общем фоне), но на фоне соседней Дании она в разы больше. В странах с умеренной жесткостью ограничений меньше вакцинированных (исключение — Швеция). Низкий уровень вакцинации ведет к большим потерям и более долгому выходу из пандемийной реальности.

При этом, рассматривая простейший экономический показатель — динамику ВВП (ППС), — мы видим общие закономерности: в 2020 году все экономики (кроме Дании, Южной Кореи и Китая) падали, а в 2021 г. — росли. По крайней мере на этих (нерепрезентативных) данных не обнаруживается какой-то связи между жесткостью ограничений в стране и динамикой ВВП (ППС). Получается, что высокую смертность нельзя оправдать тем, что это привело к спасению экономики. Понятно, что существует множество других экономических показателей, требующих дальнейшего сопоставления (инфляция, уровень безработицы, уровень доходов и пр.).

Если рассматривать психологические последствия пандемии, то негативные явления в виде роста тревожности, панических состояний, депрессий наблюдаются практически везде (и в Китае, и в Швеции, и в России, и в Германии) вне зависимости от серьезности вводимых ограничений [6; 11; 13; 36; 41].

Заключение

В результате получается, что принятие и соблюдение общественного договора и ориентация на универсальную общеразделяемую рациональность в своих действиях в период пандемии — более выигрышная стратегия: больше людей вакцинируется, меньше умирает, экономические показатели и психологические последствия схожи. Очевидно, что на рассматриваемые последствия пандемии влияет и ряд других факторов: система здравоохранения, экономические условия, опыт столкновения с подобными кризисами, доверие правительству, здоровье населения, демографическая структура, плотность населения, культурные и религиозные особенности, государственный дискурс в отношении пандемии и пр. Нельзя говорить о том, что жесткие меры обязательно приводят к более эффективной борьбе с COVID-19. Кроме того, для установления статистически значимых связей необходимо более масштабное исследование, которое продолжит данную разведывательную работу. Тем не менее, меньшие возможности для морального выбора приводят к тому, что человек следует рекомендациям и как таковой дилеммы для него не возникает; его поведение при этом более прогнозируемо. Как и для врачей, для обычных людей столкновение с моральными дилеммами — тяжелое испытание, ведущее к неоптимальным решениям и стрессовым состояниям [43]. В условиях отсутствия строгих мер и/или контроля за их выполнением многие могут прибегнуть к игнорированию всего связанного с COVID-19, что, с одной стороны, дает возможность избежать морального выбора, а с другой — способствует распространению вируса.

Принципиальным вопросом остается вопрос границы передачи части прав и свобод суверену ради чувства безопасности. По мнению Э. Фромма, современный человек склонен к отказу от свободы, которая его тревожит и тяготит, что может привести к отказу от демократии в пользу

⁶ Нужно осознавать, что данные в таблице, почерпнутые из официальных источников, могут иметь определенные отличия от реальной ситуации (например, из-за желаний властей той или иной страны приукрасить ситуацию; могут использоваться разные методики подсчета и пр.).

диктатуры и подавлению индивидуальности ради комфорта и безопасности [17]. Не является ли добровольное ограничение себя путем следования новым правилам шагом к обществу тотального контроля? Возможно ли жертвовать свободой ради безопасности? При этом и свобода, и безопасность относятся не только к отдельному индивиду, но и к обществу в целом: чье-то пренебрежение карантинными мерами из-за принципиального нежелания подчиниться новому порядку может ограничивать свободы и безопасность других, создавать реальную угрозу заражения. И, наоборот, стремление к тотальной безопасности может рождать меры, ограничивающие свободы и права всех членов общества с неизвестными долгосрочными перспективами.

Глобализация несет в себе все новые риски, которые будут ставить человека и власти в ситуацию принятия новых важных решений, поэтому определение уровня допустимого ограничения свободы ради общей безопасности — один из важнейших вопросов, требующих рефлексии с самых разных флангов общественной мысли [1].

Литература

1. *Алексина Т.А.* Этика глобализирующегося мира // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2013. № 3. С. 64–74.
2. *Апресян* Р.Г.* Свобода: опыты осмысления и переживания [Электронный ресурс] // Этическая мысль, 2017. Том 17. № 1. С. 56–69. doi:10.21146/2074-4870-2017-17-1-56-69
3. *Винкельман А.М.* Ложные дилеммы моральной философии: о романе У. Стайрона «Выбор Софи» // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Том I. № 2. С. 187–198.
4. *Гоббс Т.* Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1991.
5. *Грановская О.Л.* Исайя Берлин и неогоббсианство: интерпретация публичной рациональности // Теория и практика общественного развития. 2015. № 10. С. 194–196.
6. *Ениколопов С.Н., Медведева Т.И., Бойко О.М., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.* Принятие моральных решений во время пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 4. С. 22–43. doi:10.11621/vsp.2020.04.02
7. *Кабанов К.В.* Особенности реконструкции ситуации морального выбора, осуществляющегося в сферах социального взаимодействия, регулируемые разными нормативными системами [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2018. № 2-3. С. 96–111. doi:10.26653/2076-4685-2018-2-3-08
8. *Канеман Д., Тверски А.* Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. Том 24. № 4. С. 31–42.
9. *Комкова Е.И., Конон С.Н.* Иррациональность выбора в зависимости от свойств личности студентов разных специальностей // Инновационные образовательные технологии. 2016. № 2 (46). С. 31–36.
10. *Крушельницкая О.Б., Маринова Т.Ю., Погодина А.В., Расходчикова М.Н., Толстых Н.Н.* Нормативное поведение в ситуации пандемии COVID-19: как добиться его соблюдения у студентов? [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 1. С. 198–221. doi:10.17759/sps.2021120113
11. *Луковцева З.В.* Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 13–25. doi:10.17759/sps.2020110402
12. *Макинтаир А.* После добродетели: исследования теории морали. М.; Екатеринбург, 2000.
13. *Переушина О.Н., Шабалин А.П.* Пандемия COVID-19: обзор первых публикаций [Электронный ресурс] // Reflexio, 2020. Том 13. № 2. С. 5–29. doi:10.25205/2658-4506-2020-13-2-5-29
14. *Переушин Н.С.* «Двойные послания» (double bind) в российских медиа в период эпидемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Reflexio. 2020. Том 13. № 2. С. 44–65. doi:10.25205/2658-4506-2020-13-2-44-65

* Внесен Минюстом РФ в реестр иностранных агентов.

15. Поддьяков А.Н., Пляскина А.С. Инициативная саморефлексия при решении моральной дилеммы (на материале задачи «Азиатская болезнь») // Мир психологии. 2018. № 3. С. 96–104.
16. Разин А.В. Моральные дилеммы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2014. № 2. С. 66–82.
17. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1989.
18. Хаузер М. Мораль и разум: как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла. М.: Дрофа, 2008.
19. Шабалин А.П., Первушина О.Н. Проблема морального выбора: междисциплинарный подход // Reflexio. 2017. Том 10. № 2. С. 37–56.
20. Baier K. The Rational and the Moral Order. The Social Roots of Reason and Morality. Chicago, 1995.
21. Becker G. Crime and Punishment: An Economic Approach // Journal of Political Economy. 1968. Vol. 76(2). P. 169. doi:10.1086/259394
22. Carron R., Blanc N., Brigaud E. Contextualizing sacrificial dilemmas within Covid-19 for the study of moral judgment // PLOS ONE. 2022. Vol. 17(8). doi:10.1371/journal.pone.0273521
23. Chater N. Facing up to the Uncertainties of COVID-19 // Nature Human Behaviour. 2020. Vol. 4(5). P. 439. doi:10.1038/s41562-020-0865-2
24. Chorus C.G. Models of moral decision making: Literature review and research agenda for discrete choice analysis // Journal of Choice Modelling. 2015. Vol. 16. P. 69–85.
25. Christensen J.F., Gomila A. Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2012. Vol. 36. P. 1249–1264.
26. COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU) // The Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. URL: <https://origin-coronavirus.jhu.edu/map.html> (Accessed 14.01.2022).
27. Donagan A. The Theory of Morality. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.
28. Everett J.A.C. et al. Moral dilemmas and trust in leaders during a global health crisis // Nature Human Behaviour. 2021. Vol. 5(8). P. 1074–1088. doi:10.1038/s41562-021-01156-y
29. Excess mortality during COVID-19 // Our World in Data. URL: <https://ourworldindata.org/excess-mortality-covid> (Accessed 14.01.2022).
30. Francis K., McNabb C. Moral Decision-Making During COVID-19: Moral Judgements, Moralisation, and Everyday Behaviour // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.769177
31. Greene J.D., Nystrom L.E., Engell A.D., Darley J.M., Cohen J.D. The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment // Neuron. 2004. Vol. 44(2). P. 389–400. doi: 10.1016/j.neuron.2004.09.027
32. Hale T., Angrist N., Goldszmidt R. et al. A global panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 Government Response Tracker) // Nature Human Behaviour. 2021. Vol. 5. P. 529–538. doi:10.1038/s41562-021-01079-8
33. Harsanyi J. Can the Maximin Principle Serve as a Basis for Morality? A Critique of John Rawls's Theory // American Political Science Review. 1975. Vol. 69(2). P. 594–606. doi:10.2307/1959090
34. Macintyre A. Moral dilemmas // Philosophy and Phenomenological Research, 1990. Vol. 50. Supplement. P. 367–382. doi:10.2307/2108048
35. Maggu G., Sharma S., Jaishy R., Jangid S. COVID-19 moral dilemmas viewed through Eastern and Western philosophy // Industrial Psychiatry Journal. 2021. Vol. 30. Supplement 1. P. S273–S276. doi:10.4103/0972-6748.328828
36. McCracken L.M., Badinlou F, Buhrman M, Brocki K.C. Psychological impact of COVID-19 in the Swedish population: Depression, anxiety, and insomnia and their associations to risk and vulnerability factors // European Psychiatry. 2020. Vol. 63(1). doi:10.1192/j.eurpsy.2020.81
37. Policy Responses to the Coronavirus Pandemic // Our World in Data. URL: <https://ourworldindata.org/policy-responses-covid> (Accessed 14.01.2022).
38. Poundstone W. Prisoner's Dilemma. New York: Anchor, 1993.
39. Rawls J. A Theory of Justice. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1971.

40. Recovery During a Panedmic. World Economic Outlook. October 2021 // International Monetary Fund. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2021/10/12/world-economic-outlook-october-2021> (Accessed 14.01.2022).
41. Romero-Rivas C., Rodríguez-Cuadrado S. Moral decision-making and mental health during the COVID-19 pandemic // PsyArXiv Preprints. 2020. doi:10.31234/osf.io/8whkg
42. Tutić A., Krumpal I., Haiser F. Triage in Times of COVID-19: A Moral Dilemma // Journal of Health and Social Behavior. 2022. Vol. 63(4). P. 560–576. doi:10.1177/00221465221080958
43. Valera L., Carrasco M., Castro R. Fallacy of the last bed dilemma // Journal of Medical Ethics. 2022. Vol. 48(11). P. 915–921. doi:10.1136/medethics-2021-107333

References

1. Aleksina T.A. Etika globaliziruyushchegosya mira [Ethics of the Globalising World]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Filosofiya = RUDN Journal of Philosophy*, 2013, no. 3, pp. 64–74. (In Russ.).
2. Apressyan* R.G. Svoboda: opyty osmysleniya i perezhivaniya [Freedom: Understanding and Experiences] [Elektronnyi resurs]. *Eticheskaya mysl' = Ethical Thought*, 2017. Vol. 17, no. 1, pp. 56–69. doi:10.21146/2074-4870-2017-17-1-56-69 (In Russ.).
3. Winkelman A.M. Lozhnye dilemmy moral'noi filosofii: o romane U. Stairona "Vybor Sofi" [False Dilemmas of Moral Philosophy: On the William Styron's Novel "Sophie's Choice"]. *Filosofiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Philosophy. Journal of the Higher School of Economics*, 2017. Vol. 1, no. 2, pp. 187–198. (In Russ.).
4. Gobbs T. Levafan, ili Materiya, forma i vlast' gosudarstva tserkovnogo i grazhdanskogo. In Gobbs T. *Sochineniya: V 2 t. T. 2*. Moscow: Mysl', 1991. (In Russ.).
5. Granovskaya O.L. Isaiya Berlin i neogobbsianstvo: interpretatsiya publichnoi ratsional'nosti [Isaiah Berlin and neo-hobbesians: interpretation of public rationality]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 10, pp. 194–196. (In Russ.).
6. Enikolopov S.N., Medvedeva T.I., Boyko O.M., Vorontsova O.Yu., Kazmina O.Yu. Prinyatie moral'nykh reshenii vo vremena pandemii COVID-19 [Moral decision-making during the COVID-19 pandemic] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2020, no. 4, pp. 22–43. doi:10.11621/vsp.2020.04.02 (In Russ.).
7. Kabanov K.V. Osobennosti rekonstruktsii situatsii moral'nogo vybora, osushchestvlyayushchegosya v sferakh sotsial'nogo vzaimodeistviya, reguliruemyimi raznymi normativnymi sistemami [Peculiarities of Reconstruction of a Situation of the Moral Choice, which is Unfolding in the Spheres of Social Interaction, regulated by Different Normative Systems] [Elektronnyi resurs]. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 2. Gumanitarnye nauki = Scientific Review. Series 2. Human Sciences*, 2018, no. 2-3, pp. 96–111. doi:10.26653/2076-4685-2018-2-3-08 (In Russ.).
8. Kahneman D., Tversky A. Ratsional'nyi vybor, tsennosti i freimy [The rational choice, values and frames]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2003. Vol. 24, no. 4, pp. 31–42. (In Russ.).
9. Komkova E.I., Konon S.N. Irratsional'nost' vybora v zavisimosti ot svoistv lichnosti studentov raznykh spetsial'nostei [Irrationality of choice depending of personality of students of different specialities]. *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii = Innovative Educational Technologies*, 2016, no. 2 (46), pp. 31–36. (In Russ.).
10. Krushelnitskaya O.B., Marinova T.Y., Pogodina A.V., Raskhodchikova M.N., Tolstykh N.N. Normativnoe povedenie v situatsii pandemii COVID-19: kak dobit'sya ego soblyudeniya u studentov? [Regulatory Behavior in the COVID-19 Pandemic: How to Get Students to Comply with It?] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 198–221. doi:10.17759/sps.2021120113 (In Russ.).

* Entered by the Ministry of Justice of the Russian Federation in the register of foreign agents.

11. Lukovtseva Z.V. Pandemiya COVID-19 kak sotsial'nyi stressor: faktory psikhologo-psikhiatricheskogo riska (po materialam zarubezhnykh issledovaniy) [The COVID-19 Pandemic as a Social Stressor: Psychological and Psychiatric Risk Factors (Based on Foreign Studies)] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 4, pp. 13–25. doi:10.17759/sps.2020110402 (In Russ.).
12. Makintair A. Posle dobrodeteli: issledovaniya teorii morali. Moscow; Yekaterinburg, 2000. (In Russ.).
13. Pervushina O.N., Shabalin A.P. Pandemiya COVID-19: obzor pervykh publikatsii [COVID-19 Pandemic: A Review of the First Publications] [Elektronnyi resurs]. *Reflexio*, 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 5–29. doi:10.25205/2658-4506-2020-13-2-5-29 (In Russ.).
14. Pervushin N.S. "Dvoynye poslaniya" (double bind) v rossiiskikh media v period epidemii COVID-19 [Double Bind in Russian Media during the COVID-19 Epidemic] [Elektronnyi resurs]. *Reflexio*. 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 44–65. doi:10.25205/2658-4506-2020-13-2-44-65 (In Russ.).
15. Poddiakov A.N., Plyaskina A.S. Initsiativnaya samorefleksiya pri reshenii moral'noi dilemmy (na materiale zadachi "Aziatskaya bolezni"). *Mir psikhologii = The World of Psychology*, 2018, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.).
16. Razin A.V. Moral'nye dilemmy [Moral Dilemmas]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Filosofiya = RUDN Journal of Philosophy*, 2014, no. 2, pp. 66–82. (In Russ.).
17. Fromm E. Begstvo ot svobody [Escape from Freedom]. Moscow: Progress, 1989. (In Russ.).
18. Hauser M.D. Moral' i razum: kak priroda sozdavala nashe universal'noe chuvstvo dobra i zla [Moral Minds: How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong]. Moscow: Drofa, 2008. (In Russ.).
19. Shabalin A.P., Pervushina O.N. Problema moral'nogo vybora: mezhdistsiplinarnyi podkhod [The problem of moral decision making: an interdisciplinary approach]. *Reflexio*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 37–56. (In Russ.).
20. Baier K. The Rational and the Moral Order. The Social Roots of Reason and Morality. Chicago, 1995.
21. Becker G. Crime and Punishment: An Economic Approach. *Journal of Political Economy*, 1968. Vol. 76, no. 2, pp. 169. doi:10.1086/259394
22. Carron R., Blanc N., Brigaud E. Contextualizing sacrificial dilemmas within Covid-19 for the study of moral judgment. *PLOS ONE*, 2022. Vol. 17, no. 8. doi:10.1371/journal.pone.0273521
23. Chater N. Facing up to the Uncertainties of COVID-19. *Nature Human Behaviour*, 2020. Vol. 4, no. 5, pp. 439. doi:10.1038/s41562-020-0865-2
24. Chorus C.G. Models of moral decision making: Literature review and research agenda for discrete choice analysis. *Journal of Choice Modelling*, 2015. Vol. 16, pp. 69–85.
25. Christensen J.F., Gomila A. Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2012. Vol. 36, pp. 1249–1264.
26. COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU). *The Johns Hopkins Coronavirus Resource Center*. URL: <https://origin-coronavirus.jhu.edu/map.html> (Accessed 14.01.2022).
27. Donagan A. The Theory of Morality. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.
28. Everett J.A.C. et al. Moral dilemmas and trust in leaders during a global health crisis. *Nature Human Behaviour*, 2021. Vol. 5, no. 8, pp. 1074–1088. doi:10.1038/s41562-021-01156-y
29. Excess mortality during COVID-19. *Our World in Data*. URL: <https://ourworldindata.org/excess-mortality-covid> (Accessed 14.01.2022).
30. Francis K., McNabb C. Moral Decision-Making During COVID-19: Moral Judgements, Moralisation, and Everyday Behaviour. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.769177
31. Greene J.D., Nystrom L.E., Engell A.D., Darley J.M., Cohen J.D. The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 2004. Vol. 44, no. 2, pp. 389–400. doi: 10.1016/j.neuron.2004.09.027
32. Hale T., Angrist N., Goldszmidt R. et al. A global panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 Government Response Tracker). *Nature Human Behaviour*, 2021. Vol. 5, pp. 529–538. doi:10.1038/s41562-021-01079-8
33. Harsanyi J. Can the Maximin Principle Serve as a Basis for Morality? A Critique of John Rawls's Theory. *American Political Science Review*, 1975. Vol. 69, no. 2, pp. 594–606. doi:10.2307/1959090

34. Macintyre A. Moral dilemmas. *Philosophy and Phenomenological Research*, 1990. Vol. 50. Supplement, pp. 367–382. doi:10.2307/2108048
35. Maggu G., Sharma S., Jaishy R., Jangid S. COVID-19 moral dilemmas viewed through Eastern and Western philosophy. *Industrial Psychiatry Journal*, 2021. Vol. 30. Supplement 1, pp. S273–S276. doi:10.4103/0972-6748.328828
36. McCracken L.M., Badinlou F, Buhrman M, Brocki K.C. Psychological impact of COVID-19 in the Swedish population: Depression, anxiety, and insomnia and their associations to risk and vulnerability factors. *European Psychiatry*, 2020. Vol. 63, no. 1. doi:10.1192/j.eurpsy.2020.81
37. Policy Responses to the Coronavirus Pandemic. *Our World in Data*. URL: <https://ourworldindata.org/policy-responses-covid> (Accessed 14.01.2022).
38. Poundstone W. Prisoner's Dilemma. New York: Anchor, 1993.
39. Rawls J. A Theory of Justice. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1971.
40. Recovery During a Panedmic. World Economic Outlook. October 2021. *International Monetary Fund*. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2021/10/12/world-economic-outlook-october-2021> (Accessed 14.01.2022).
41. Romero-Rivas C., Rodríguez-Cuadrado S. Moral decision-making and mental health during the COVID-19 pandemic. *PsyArXiv Preprints*, 2020. doi:10.31234/osf.io/8whkg
42. Tutić A., Krumpal I., Haiser F. Triage in Times of COVID-19: A Moral Dilemma. *Journal of Health and Social Behavior*, 2022. Vol. 63, no. 4, pp. 560–576. doi:10.1177/00221465221080958
43. Valera L., Carrasco M., Castro R. Fallacy of the last bed dilemma. *Journal of Medical Ethics*, 2022. Vol. 48, no. 11, pp. 915–921. doi:10.1136/medethics-2021-107333

Информация об авторах

Первушин Николай Сергеевич

магистр социологии, старший преподаватель, кафедра психологии личности, младший научный сотрудник, Междисциплинарный центр прикладного анализа поведения, Институт медицины и психологии В. Зельмана, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ), г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4413-0205>; e-mail: nickd17@yandex.ru

Information about the authors

Nikolay S. Pervushin

MA in Sociology, Senior Lecturer, Department of Personality Psychology, Junior Researcher, The Center for Behavior Analysis, V. Zelman Institute for the Medicine and Psychology, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4413-0205>; e-mail: nickd17@yandex.ru

Получена 13.05.2023

Received 13.05.2023

Принята в печать 20.06.2023

Accepted 20.06.2023

Приложение

Appendixes

Инструкция по подготовке отчета о результатах верификации психолого-педагогических программ, технологий, практик для подачи заявки на экспертизу по верификации на базе секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета ФГБОУ ВО МГППУ¹

Экспертиза проводится секцией «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета ФГБОУ ВО МГППУ (далее — секцией ДП НЭС)² в соответствии с учебным пособием «Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере» (под редакцией Марголиса А.А., авторский коллектив: Сорокова М.Г., Ульянина О.А., Семья Г.В., Леонова О.И., Лубовский Д.В., Радчикова Н.П., Шведовская А.А.), разработанным авторским коллективом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Согласно регламенту, эксперты заполняют два оценочных документа: «Протокол качественного ассесмента психолого-педагогических программ и технологий, представленных для верификации» и «Протокол экспертной оценки результатов верификации». Первый из них оценивает нормативный, содержательный, технологический компоненты программы, ее теоретическую обоснованность и аргументированность, общие сведения о результативности и соответствии требованиям качественного ассесмента. Второй протокол заполняется экспертами на основе «Отчета о результатах верификации» или приравненного к нему документа (например, автореферата диссертации на соискание ученой степени кандидата или доктора наук, отчета по научно-исследовательскому проекту (по ГОСТу) и др.). Критерии экспертной оценки соответствуют положениям доказательного подхода и общей структуре «Отчета о результатах верификации».

«Отчет о результатах верификации» по структуре соответствует «Протоколу верификации образовательных и социальных программ и технологий» (см. Приложение 3 «Руководства по верификации ...»). Он является формой для заполнения и заполняется авторами и разработчиками по результатам проведенного эксперимента по оценке эффективности программы или технологии. Если авторы не могут заполнить некоторые позиции, они пишут краткое пояснение в соответствующей графе, например: «Предшествующих исследований не проводилось» или «Качественные методы исследования не применялись» и др.

¹ Подготовлено под руководством Сороковой М.Г., доктора педагогических наук, председателя секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета ФГБОУ ВО МГППУ, руководителя Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, заведующей кафедрой «Цифровое образование» ФГБОУ ВО МГППУ.

² <https://mgppu.ru/project/538>

Заполненный авторами и разработчиками «Отчет о результатах верификации» вместе с заполненным «Паспортом верификации...» программы и самой программой, оформленной по той форме, которая принята в организации разработчиков, направляется письмом на электронный адрес секции ДП НЭС expert_sci@mgppu.ru

Отчет о результатах верификации

В «Отчете о результатах верификации» должны быть представлены следующие сведения.

1. Актуальность исследования и теоретико-методологическое обоснование программы.

1.1. Название и авторы образовательной или социальной программы/технологии. Если название экспериментальной программы/технологии переводится с иностранного языка, приведите название на языке оригинала. Опишите, была ли проведена модификация или адаптация зарубежной методики для условий РФ.

1.2. Ссылка на веб-сайт с информацией о программе/технологии (если есть).

1.3. Теоретико-методологическое обоснование программы/технологии. Кратко сформулируйте, какие теоретические положения и научные труды каких ученых, исследователей, авторов лежат в основе программы/технологии.

1.4. Сформулировать, почему исследование эффективности этой программы актуально.

2. Краткий обзор предшествующих современных исследований и методических изданий (если есть). Приведите, пожалуйста, ссылки на современные публикации (статьи в научных и научно-методических журналах, диссертации, методические пособия и др.) с краткой характеристикой, какие именно положения, методы, понятия и др. важны для вашей программы (до 5 публикаций).

3. Исследовательские вопросы (ИВ). Например:

ИВ1: Эффективна ли программа «Дружный класс» для обучающихся 6–7-х классов в отношении улучшения климата в классе, снижения агрессивности подростков, профилактики буллинга?

4. Научное направление исследования в соответствии с государственным рубрикаторм научно-технической информации (ГРНТИ <https://grnti.ru/>) (по третьему уровню иерархии). Например: 15.31.31 «Детская и юношеская психология» или 14.25.05 «Воспитание в общеобразовательной школе».

5. Цель и задачи исследования.

Например:

Цель: проверить в эксперименте эффективность программы «Дружный класс».

Задачи:

1. Оценить климат в классе, уровень агрессивности подростков и риск буллинга с помощью психодиагностических методик и качественных методов на констатирующем этапе.
2. Провести формирующий эксперимент по программе «Дружный класс».
3. Оценить климат в классе, уровень агрессивности подростков и риск буллинга с помощью психодиагностических методик и качественных методов на контрольном этапе.
4. Сравнить показатели до и после формирующего этапа и оценить эффект реализации программы «Дружный класс».

6. Дизайн исследования

6.1. Описание выборки: регион(ы) проведения исследования, учреждения — участники исследования, категория испытуемых, общий объем выборки (N).

Экспериментальная группа (ЭГ): общая характеристика, объем выборки (N1), пол, возраст (среднее, стандартное отклонение, медиана, мода), другие контекстные характеристики, важные

для исследования, например, социо-экономический статус, этнокультурная принадлежность, статус беженца, успеваемость в школе и др.

Контрольная группа (КГ): общая характеристика, объем выборки (N2), пол, возраст (среднее, стандартное отклонение, медиана, мода), другие контекстные характеристики, важные для исследования.

6.2. Психолого-педагогические характеристики (конструкты, параметры, признаки, переменные и др.), в отношении которых программа, предположительно, должна быть эффективна: перечислить, дать четкое определение, что под ними понимается.

Например:

Трудности в учебной мотивации: невнимательность при принятии и выполнении учебной задачи — общая типология трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий — научно-исследовательский проект МГППУ «Разработка модели диагностики, профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся», 2019.

Невовлеченность или негативное отношение к школе родителей (законных представителей) — проект «Разработка научно-методического обеспечения деятельности ПМПК при проведении обследования и разработке рекомендаций для обучающихся с девиантным поведением, в том числе находящихся в конфликте с законом», 2017.

Метапредметные результаты: овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров — *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*.

6.3. Психодиагностический инструментарий:

- стандартизированные инструменты (тесты, опросники, шкалы, диагностические методики и др.) для измерения исследуемых конструктов. Указать официальные названия инструментов, дать ссылки на статьи с результатами стандартизации в рецензируемых научных журналах. Ориентир — «Открытый реестр психодиагностических методик, вызывающих доверие научного сообщества» как составная часть документа «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»³;
- другие инструменты (например, качественные методы) оценки исследуемых признаков (если есть).

Например:

1. Опросник «Климат в классе» направлен на выявление субъективного восприятия психологической атмосферы в классе и включает параметры, которые значимы для развития одаренности школьников, развития личности и продуктивности учащихся средних и старших классов школы. «Климат в классе» создан на основе русскоязычной версии опросника «Школьный климат» (Петрова, Щебланова, 2010) и представляет собой его стандартизированную и модифицированную версию (Шумакова, Щебланова, Сорокова, 2023).

2. Опросник Р. Гудмана «Сильные стороны и трудности». Опросник оценки поведения, эмоциональной сферы и взаимоотношений со сверстниками детей и подростков. Предназначен для дошкольников и подростков до 16 лет.

и др.

6.4. Этапы сбора эмпирических данных:

6.4.1. констатирующий этап: реальные сроки, длительность, содержание деятельности;

³ Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях».

6.4.2. формирующий этап: реальные сроки, длительность, содержание формирующего воздействия, вмешательства (кратко); используемые цифровые устройства, приборы, дидактические материалы и др.;

6.4.3. контрольный этап: реальные сроки, длительность, содержание деятельности;

6.4.4. контроль отдаленных результатов (если предусмотрен): планируемые сроки, длительность, содержание деятельности;

6.5. Методы и процедуры сбора данных:

6.5.1. Общая характеристика процедур сбора данных:

- тип дизайна эксперимента (РКИ индивидуального уровня, кластерное РКИ, квази-экспериментальный дизайн (КЭД), дизайн с регрессионным разрывом (ДРР), дизайн с одним случаем (кейс-стади, ДОС));
- принцип группировки испытуемых при сборе данных (осуществлялось ли воздействие на испытуемых индивидуально, в составе малой или большой группы, например, школьного класса?). Опишите наименьшую единицу воздействия в формирующем эксперименте (индивид, рабочая группа, класс), результаты который будут анализироваться с точки зрения величины эффекта;
- метод отбора, если был использован прием систематического отбора испытуемых;
- общий и дифференциальный отсев выборки (указать, сколько участников эксперимента было на констатирующем этапе, сколько осталось на контрольном этапе, сколько отсеялось);
- условия и место, в которых происходил сбор данных;
- все виды соглашений, которые заключались с участниками эксперимента, и выплаты, которые производились (если они имели место);
- соглашения с наблюдательными советами учреждений (если они имели место); информация о соблюдении этических норм.

6.5.2. Условия проведения формирующего этапа эксперимента (вмешательства):

- количестве воздействий и их длительность (т. е. сколько было экспериментальных сессий, эпизодов и событий, связанных с воздействием на испытуемых и какова была их продолжительность);
- частота, с которой оказывалось воздействие на испытуемых (например, завершался ли эксперимент после однократной экспериментальной сессии или участники неоднократно подвергались воздействию и в этом случае каким был временной интервал между первой и последней сессией).

6.6. Информация о специалистах и персонале, осуществляющих экспериментальное воздействие (вмешательство):

- проводилось ли повышение квалификации и обучение специалистов для проведения формирующего эксперимента;
- сколько и какие специалисты осуществляли формирующее воздействие;
- конкретные действия и стимулы, с точки зрения их соответствия задачам исследования (т. е. какие функции, какую работу выполняли эти специалисты).

7. Методы анализа данных:

- перечислить количественные методы анализа данных, указать использованные стандартные статистические пакеты для анализа данных научного исследования (SPSS, Statistica, R, KNIME Analytics Platform и др.)

Например:

- методы описательной статистики (вычисление выборочных характеристик, построение графиков, диаграмм и т. д.);

- критерий Манна — Уитни для оценки статистической значимости различий между двумя независимыми выборками (между экспериментальной и контрольной группами) для количественных шкал. Оценка различий проведена на констатирующем («проверка базовой эквивалентности») и контрольном этапах эксперимента;
- критерий знаковых ранговых сумм Уилкоксона для оценки различий показателей «после минус до» отдельно для экспериментальной и контрольной групп и т. д.
- перечислить качественные методы (если применялись). Например: метод наблюдения, метод экспертных оценок и др.

8. Результаты анализа данных для аналитической выборки.

Примечание. Рекомендованные учебные пособия по математическим методам в психологии и педагогике:

- Сорокова М.Г. Математические методы в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие [Электронный ресурс]. М.: Неолит, 2020. 216 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=390683> (дата обращения: 01.06.2023).
- Сорокова М.Г. Методы математической статистики в психологии: учебное пособие [Электронный ресурс]. Саарбрюкен: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 с. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMa-405.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMa-405.htm#$p1) (дата обращения: 01.06.2023).
- Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных: учебное пособие. Изд. 4-е, стер. СПб: Речь, 2012. 392 с.
- Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий практик в образовании и социальной сфере: учебное пособие / под ред. Марголиса А.А.; авт. коллектив: Сорокова М.Г., Ульянина О.А., Семья Г.В., Леонова О.И. Лубовский Д.В., Радчикова Н.П., Шведовская А.А.) (в печати) — представлена информация о вычислении стандартизованного размера эффекта и индекса улучшения.

8.1. Описательные статистики для исследуемых переменных (конструктов, характеристик, параметров и т. д.): объемы выборок ЭГ и КГ, среднее (M), стандартное отклонение (SD), медиана (Me), мода (Mo), асимметрия (A), стандартная ошибка асимметрии (δA), эксцесс (E), стандартная ошибка эксцесса (δE);

Например:

Таблица 1

Описательные статистики для экспериментальной ($N_1 =$) и контрольной ($N_2 =$) групп на констатирующем этапе

№	Диагностическая методика	$M \pm SD$		Me		Mo		$A \pm \delta A$		$E \pm \delta E$	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Климат в классе										
	Шкала 1.1										
	Шкала 1.2										
	...										
2.	Тест Р. Гудмана ССТ										
	Шкала 2.1										
	Шкала 2.2										
	...										
3.	и др.										

8.2. Графики, гистограммы, диаграммы, иллюстрирующие результаты (если необходимо); все графики должны быть пронумерованы и озаглавлены, оси координат должны быть ясно обозначены.

8.3. Статистическая проверка распределений на нормальность (если нужно).

8.4. Проверка значимости различий между ЭГ и КГ по исследуемым параметрам на констатирующем этапе, т. е. до вмешательства (проверка базовой эквивалентности) и на контрольном этапе, т. е. после вмешательства; оценка размера эффекта вмешательства в абсолютных и стандартизованных значениях.

Таблица 2

Проверка значимости различий между экспериментальной (N1 =) и контрольной (N2 =) группами на констатирующем этапе по критерию Манна — Уитни

№	Диагностическая методика	M ± SD		Значение статистики U Манна — Уитни	Уровень значимости p
		ЭГ (N1 =)	КГ (N2 =)		
1.	Климат в классе				
	Шкала 1.1				
	Шкала 1.2				
	...				
2.	Тест Р. Гудмана ССТ				
	Шкала 2.1				
	Шкала 2.2				
	...				
3.	и др.				

Примечание: * p < 0,05 ; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Таблица 3

Проверка значимости различий между экспериментальной (N1 =) и контрольной (N2 =) группами на контрольном этапе по критерию Манна — Уитни

№	Диагностическая методика	M ± SD		Значение статистики U Манна — Уитни	Уровень значимости p
		ЭГ (N1 =)	КГ (N2 =)		
1.	Климат в классе				
	Шкала 1.1				
	Шкала 1.2				
	...				
2.	Тест Р. Гудмана ССТ				
	Шкала 2.1				
	Шкала 2.2				
	...				
3.	и др.				

Примечание: * p < 0,05 ; ** p < 0,01; *** p < 0,001

8.5. Проверка значимости сдвигов показателей на контрольном этапе по сравнению с констатирующим отдельно для ЭГ и КГ: «после минус до»; оценка размера эффекта вмешательства в абсолютных и стандартизованных значениях.

Таблица 4

Проверка значимости различий показателей в экспериментальной (N1 =) группе на контрольном этапе по сравнению с констатирующим по критерию Уилкоксона

№	Диагностическая методика	M ± SD		Сдвиг средних «после минус до»	Значение статистики Т Уилкоксона	Уровень значимости p
		До	После			
1.	Климат в классе					
	Шкала 1.1					
	Шкала 1.2					
	...					
2.	Тест Р. Гудмана ССТ					
	Шкала 2.1					
	Шкала 2.2					
	...					
3.	и др.					

Примечание: * p < 0,05 ; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Таблица 5

Проверка значимости различий показателей в контрольной (N2 =) группе на контрольном этапе по сравнению с констатирующим по критерию Уилкоксона

№	Диагностическая методика	M ± SD		Сдвиг средних «после минус до»	Значение статистики Т Уилкоксона	Уровень значимости p
		До	После			
1.	Климат в классе					
	Шкала 1.1					
	Шкала 1.2					
	...					
2.	Тест Р. Гудмана ССТ					
	Шкала 2.1					
	Шкала 2.2					
	...					
3.	и др.					

Примечание: * p < 0,05 ; ** p < 0,01; *** p < 0,001

8.6. Другие методы (если применялись).

9. Выводы исследования.

- В отношении каких психолого-педагогических характеристик (переменных, признаков и т. д.) статистически доказана эффективность программы/технологии?
- Каков размер эффекта?
- В отношении каких исследованных психолого-педагогических характеристик эффект не выявлен?
- Каковы ограничения результатов?

10. Ограничения применения программы и предложения по ее дальнейшему применению и развитию.

О журнале

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

Основные темы журнала посвящены описанию:

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

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

Соучредители:

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

Издатель:

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

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

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

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

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

РИНЦ:

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

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

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

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

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

Рецензирование

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

Оформление статей

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

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

У всех публикуемых статей должны быть приставленные библиографические списки, а также их транслитерация (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/formatting_rules#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

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

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

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

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

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

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