

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **4**

2022



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2022 • Том 27 • № 4

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Психология развития

Донскова Е.С.

ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 5

Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Бурмистрова-Савенкова А.В.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ
ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ 15

Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н.

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ 24

Крылова С.Г., Водяха Ю.Е.

ПРИПИСЫВАНИЕ ВЕСА ВИРТУАЛЬНЫМ ОБЪЕКТАМ ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 36

Атли С., Гюнук С.

СРАВНЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК ДО И ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 46

Психология образования

Улыбина Е.В., Токарева А.А.

СВЯЗЬ ВЕРЫ В СПРАВЕДЛИВЫЙ МИР С ОТНОШЕНИЕМ
К АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕЧЕСТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ВЫСОКОЙ
И НИЗКОЙ ЛОЯЛЬНОСТЬЮ К ЧИТЕРСТВУ 59

Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ
ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ) 68

Антонова Н.А., Ерицян К.Ю., Казанцева Т.В., Дубровский Р.Г.

БАРЬЕРЫ И ФАСИЛИТАТОРЫ ОБРАЩАЕМОСТИ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 77

Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А.

ЭКСТРЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ 88

Научная жизнь

Клочко Е.Ю., Рубцов В.В.

ИТОГИ ПЕРВОГО ПОЛУГОДИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖВЕДОМСТВЕННЫХ
КОМПЛЕКСНЫХ ПЛАНОВ ПО ДОСТУПНОСТИ ВСЕХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ,
ОТДЫХА, ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ЗАНЯТОСТИ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ
И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 100

Developmental Psychology

<i>Donskova E.S.</i> FEATURES OF FRUSTRATION BEHAVIOR IN LEFT-HANDED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE	5
<i>Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Burmistrova-Savenkova A.V.</i> INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL FEATURES OF RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS SELF-REGULATION, PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, AND ACADEMIC PERFORMANCE IN FIFTH-GRADE PUPILS	15
<i>Isaeva O.M., Volkova E.N., Akimova A.Yu.</i> FACTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN RUSSIAN YOUTH	24
<i>Krylova S.G., Vodyakha Yu.E.</i> ATTRIBUTING WEIGHT TO VIRTUAL OBJECTS IN PRESCHOOLERS	36
<i>Atli S., Gunuc S.</i> COMPARISON OF PARENTAL ATTITUDES BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC	46

Educational Psychology

<i>Ulybina E.V., Tokareva A.A.</i> THE CONNECTION OF BELIEF IN A JUST WORLD WITH THE ATTITUDE TO ACADEMIC DISHONESTY AMONG SCHOOLCHILDREN WITH HIGH AND LOW LOYALTY TO CHEATING	59
<i>Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu.</i> AN INDIVIDUAL-INTELLECTUAL MODEL OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT (BASED ON HUMANITARIAN SPECIALIZATIONS)	68
<i>Antonova N.A., Eritsyana K.Yu., Kazantseva T.V., Dubrovsky R.G.</i> BARRIERS AND FACILITATORS TO SEEKING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN SCHOOL EDUCATION SYSTEM	77
<i>Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Fayzullina K.A.</i> THE CURRENT STATE OF EMERGENCY PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN THE EDUCATION SYSTEM	88

Scientific life

<i>Klochko E.Yu., Rubtsov V.V.</i> THE RESULTS OF THE FIRST HALF OF THE IMPLEMENTATION OF INTERDEPARTMENTAL COMPREHENSIVE PLANS ON THE ACCESSIBILITY OF ALL LEVELS OF EDUCATION, RECREATION, CAREER GUIDANCE AND EMPLOYMENT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES AND DISORDERS	100
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию четвертый выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 4—2022 г.). В номере представлены три рубрики: «Психология развития», «Психология образования» и «Научная жизнь».

В рубрике «Психология развития» авторами рассматриваются темы психологического благополучия, ресурсы и ограничения в достижении высокого уровня показателей школьной успешности; приписывание веса виртуальным объектам детьми дошкольного возраста; изменение родительских установок и убеждений в период пандемии.

В рубрике «Психология образования» авторы поднимают тему веры в справедливый мир и ее связи с академической нечестностью; рассматривают модель академических достижений студентов, психологическую помощь в системе образования, барьеры и фасилитаторы обращаемости за психологической помощью; экстренную и кризисную психологическую помощь.

В рубрике «Научная жизнь» опубликованы материалы конференции, посвященной итогам первого полугодия реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Конференция состоялась 29 июля 2022 года в Москве (Россия).

Надеемся, что читатели найдут для себя интересный материал в новом выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

Редакция журнала

Особенности фрустрационного поведения леворуких детей младшего школьного возраста

Донскова Е.С.

Кыргызско-Российский Славянский университет, г. Бишкек, Кыргызстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2990-4076>, e-mail: sunnysideofthirty@yandex.ru

Отмечается, что изменения в социальной ситуации развития младших школьников сопровождаются фрустрирующими ситуациями. Подчеркивается дефицит сравнительных исследований фрустрационного поведения леворуких детей. Работа была посвящена тому, чтобы сравнить особенности фрустрационного поведения леворуких и праворуких младших школьников. В исследовании предполагалось следующее: H1: между леворукими и праворукими младшими школьниками существуют различия в характере реакций на фрустрирующую ситуацию; H2: леворукие младшие школьники демонстрируют более высокие показатели тревожности и страха. Сравнялись 124 ученика младших классов: с ведущей левой рукой ($n=62$) и ведущей правой рукой ($n=62$). Из них 70 мальчиков и 54 девочки. Для достижения поставленной цели были использованы: «Тест С. Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации. Детский вариант»; «Самооценочный тест «Характеристики эмоциональности»»; «Детский вариант шкалы явной тревожности»; «Опросник для выявления страхов». Гипотезы проверялись на статистически значимые различия с помощью параметрического t -критерия Стьюдента и непараметрического U -критерия Манна-Уитни. Размер эффекта рассчитан с помощью величины d Коэна. Влияние независимых факторов (пола и ведущей руки) на исследуемые показатели проверялось с помощью двухфакторного дисперсионного анализа. Показано, что в ситуации фрустрации у леворуких детей чаще, чем у праворуких, наблюдаются склонность к фиксации на препятствии ($p \leq 0,01$) и экстрапунитивные реакции ($p \leq 0,05$). Результаты исследования ориентированы на практическое применение в сфере образования и могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения леворуких детей.

Ключевые слова: фрустрирующая ситуация, леворукий младший школьник, фиксация на препятствии, экстрапунитивные реакции, тревожность, страх.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования психолога Эколого-экономического лицея № 65 Л.В. Хатамову.

Для цитаты: Донскова Е.С. Особенности фрустрационного поведения леворуких детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 5—14. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270401>

Features of Frustration Behavior in Left-Handed Children of Primary School Age

Ekaterina S. Donskova

Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyzstan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2990-4076>, e-mail: sunnysideofthirty@yandex.ru

Changes in the social situation of development of primary school students are accompanied by frustrating situations. However, there is a lack of comparative studies of frustration behavior of left-handed children is emphasized. Purpose of the work: to compare the features of the frustration behavior of left-handed and right-handed junior schoolchildren. Research hypotheses: H1: between left-handed and right-handed younger students there are differences in the nature of reactions to a frustrating situation; H2: left-handed younger students show higher levels of anxiety and fear. 124 elementary school students were compared: with the leading left hand (n=62) and the leading right hand (n=62). 70 are boys and 54 are girls. The following methods were used: "S. Rosenzweig test. The technique of pictorial frustration. Children's version"; "Self-assessment test. Characteristics of emotionality"; "Children's version of the scale of apparent anxiety"; "Questionnaire for identifying fears". Hypotheses were tested for statistically significant differences using the parametric Student's t-test and the nonparametric Mann-Whitney U-test. The effect size is calculated using Cohen's d value. The influence of independent factors (gender and leading hand) on the studied indicators was checked using two-way ANOVA. It was shown that in a situation of frustration in left-handed children, more often than in right-handed children, there is a tendency to fixation on an obstacle ($p \leq 0.01$), and extrapunitive reactions ($p \leq 0.05$). The results of the study are focused on practical application in the field of education and can be used in the development of programs of psychological and pedagogical support for left-handed children.

Keywords: frustrating situation, left-handed primary schoolchild, fixation on an obstacle, extrapunitive reactions, anxiety, fear.

Acknowledgements. The author is grateful to L.V. Khatamova, psychologist of the Ecological and Economic Lyceum #65, for her assistance in data collection.

For citation: Donskova E.S. Features of Frustration Behavior in Left-Handed Children of Primary School Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 5—14. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270401> (In Russ.).

Введение

В младшем школьном возрасте жизнь ребенка претерпевает множество изменений: меняется социальная ситуация развития, осваиваются новые социальные роли и отношения, ведущая деятельность меняется с игровой на учебную. Вследствие вышеприведенных факторов порождаются существенные изменения в эмоциональной жизни ребенка,

часто сопровождающиеся психологическими затруднениями.

Во всех сферах жизнедеятельности ребенок сталкивается с различными сложными ситуациями, вызывающими отрицательные эмоциональные переживания. Основным понятием, характеризующим психологическое напряжение, является фрустрация. Часто дети формируют неконструктивные способы

преодоления фрустрирующих ситуаций, которые становятся причинами эмоционального неблагополучия. Фрустрация негативно сказывается на взаимоотношениях и поведении ребенка, снижает успешность учебной деятельности [13; 20].

Проблему фрустрации как внутреннего конфликта рассматривали такие зарубежные ученые, как Э. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорни, а как внешнего препятствия к удовлетворению потребностей — С. Розенцвейг, Н. Майер, Д. Доллард, Н. Миллер. Влияние фрустрации на поведение и саморегуляцию изучали Р. Эзрон, Д. Креч, К. Левин, Р. Мэй.

Среди российских авторов, исследующих эту проблему, можно отметить Б.Г. Ананьева, А.А. Барсова, В.Н. Мясичева, В.Н. Тарабрину, Г.Ф. Зарембо, Л.Н. Собчик, М.В. Оршанскую, Н.Н. Плотникову, Ю.Е. Кукину и др.

Тем не менее особенности фрустрационного поведения младших школьников в контексте протекания психической деятельности ребенка в зависимости от выбора ведущей руки исследованы недостаточно.

Важно отметить, что на текущий момент имеется большое количество данных, свидетельствующих о функциональных различиях в мозговой деятельности праворуких и леворуких людей [14].

Изучением особенностей мышления и поведения леворуких людей занимались зарубежные и российские исследователи: М. Аннет, Н. Гершвинд, Г. Дейч, С. Джексон, Дж. Леви, К. МакМанус, С. Спрингер, М.М. Безруких, В.Л. Бианки, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.А. Москвин, Е.А. Караваева, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская и др.

Г.Г. Аракелов, Е.К. Шотт и другие ученые предполагают, что меньшая эмоциональная и стрессовая устойчивость леворуких людей связана с определенным типом организации мозговых процессов и механизмом стрессовой реакции в доминантном правом полушарии [1; 18].

Установленными являются факты, что леворукие дети демонстрируют высокий уровень тревожности и эмоциональности, повышенную возбудимость и чувствительность, неуверенность в себе, сложности в установ-

лении контакта со сверстниками, напряженность и затрудненную адаптацию к школе. Как показывает исследование Е.С. Арбузовой, проведенное на основе анкетирования родителей, леворукие дети сталкиваются с трудностями в школе и быту, отстают от трудных заданий, испытывают повышенное напряжение и усталость и показывают высокий уровень тревожности [2].

Проблема леворукости имеет большое значение и в спортивной практике [6]. Исследуются особенности речевого развития и зрительной памяти у левшей [8]. Сравниваются показатели эмоциональной впечатлительности у левшей и правшей [10].

Современные зарубежные авторы изучают особенности проявления леворукости с помощью близнецового метода, исследуют связь поведенческих реакций и функциональной асимметрии мозга, рассматривают специфику обучения леворуких детей в школе [12; 16; 19].

Новые исследования подчеркивают необходимость переподготовки педагогов с целью получения знаний о психофизиологии детей с особенностями развития, в том числе с леворукостью [9].

Эти исследования не отвечают полностью на вопросы, в чем именно заключаются особенности адаптации леворуких детей к фрустрирующим ситуациям, связанным с началом школьной жизни. Однако можно увидеть довольно четкую картину проявлений повышенного эмоционального реагирования и отрицательного эмоционального фона по отношению к сверстникам, школьной нагрузке, учителям [4].

Исследованием этой проблемы может повысить эффективность работы институциональных организаций и поиска средств решения педагогических и психологических задач. Необходимость установления особенностей эмоционального реагирования и поведения леворуких младших школьников в состоянии фрустрации, недостаточная научная разработанность проблемы поиска точных данных об особенностях психологических затруднений леворуких детей с целью благополучной их адаптации и социализации в системе школьного образования повышают актуальность

исследования в рамках педагогической психологии.

Таким образом, опираясь на имеющееся состояние исследований в данной области, была сформулирована *цель работы*: сравнить особенности фрустрационного поведения леворуких и праворуких младших школьников.

Результаты предыдущих исследований позволили выдвинуть следующие *гипотезы*:

H1: между леворукими и праворукими младшими школьниками существуют различия в характере реакций на фрустрирующую ситуацию;

H2: леворукие младшие школьники демонстрируют более высокие показатели тревожности и страха.

Характеристика выборки и примененные методики

Схема проведения исследования.

В представленном научном исследовании приняла участие 124 учащихся младшего школьного возраста города Бишкек. Из них 70 мальчиков и 54 девочки. Главным критерием по отбору респондентов было обучение в младших классах общеобразовательных государственных и частных школ, при этом группы распределялись по основной рабочей руке ученика.

Выборка исследования. Группа леворуких младших школьников составила 62 человека. Из них 40 мальчиков и 22 девочки. Группа праворуких младших школьников также составила 62 человека. Из них 34 мальчика и 28 девочек.

Методы исследования. Для диагностики фрустрационного поведения и особенностей эмоционального реагирования детей младшего школьного возраста были выбраны следующие методики: «Тест С. Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации. Детский вариант» (модификация Н.В. Тарабриной, 1984) [3]; «Самооценочный тест «Характеристики эмоциональности»» (Е.П. Ильин, 2001) [7]; «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А. Кастанеда, Б. Маккендлс, Д. Палермо, адаптирован А.М. Прихожан, 1995) [11]; «Опросник для выявления страхов» (А.И. Захаров, 1995) [5].

Для статистической обработки данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistics v.21.

Результаты

В ходе этапа проверки распределения шкал с помощью критерия Колмогорова-Смирнова были выявлены шкалы с нормальным распределением, проверяемые на статистически значимые различия с помощью параметрического t-критерия Стьюдента, а также шкалы с ненормальным распределением, сравниваемые с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

В приведенных ниже таблицах группы имеют следующие значения:

группа 1 — леворукие младшие школьники;

группа 2 — праворукие младшие школьники.

В табл. 1 представлены описательные статистические характеристики тех шкал, которые распределены нормально, для систематизации данных и количественного описания посредством основных статистических показателей.

Из табл. 2 видно, что показатель «Фиксация на препятствии. OD» у группы леворуких младших школьников выше, чем у праворуких, где $p=0,010$, а t-критерий Стьюдента=2,618. Можно сделать вывод о наличии статистически значимых различий на 1% уровне ($p \leq 0,01$). При этом размер эффекта ($d=0,47$) стремится к средним показателям (по Дж. Козну $d=0,5$ будет соответствовать среднему размеру эффекта). Можно предположить, что в ситуации фрустрации у леворуких детей повышается склонность к фиксации на препятствии, при этом все внимание направлено на фрустратор, вызывающий негативные эмоциональные переживания, демонстрируются стереотипность восприятия и мышления, капризное поведение.

Показатель «Экстрапунитивные реакции. E» также выявляет статистически значимые отличия между экспериментальной и контрольной группами на 5% уровне значимости ($p \leq 0,05$), где $p=0,029$, а t-критерий Стьюдента=2,216. Размер эффекта ($d=0,397$) находится между слабым и средним уровнем (по

Таблица 1

**Описательные статистики показателей методики рисуночной фрустрации
С. Розенцвейга и опросника для выявления страхов А.И. Захарова с нормальным
распределением для групп леворуких и праворуких младших школьников**

№	Показатели	Группа	Ср. знач.	Медиана	Дисперсия	Стд. откл.
1	Фиксация на препятствии. OD (С. Розенцвейг)	1	45,561	45,800	213,372	14,607
		2	38,174	41,700	280,280	16,741
2	Эго-защитные реакции. ED (С. Розенцвейг)	1	45,159	41,700	176,119	13,271
		2	42,409	41,700	176,119	17,511
3	Экстрапунитивные реакции. E (С. Розенцвейг)	1	47,108	45,800	413,319	20,330
		2	39,183	37,500	379,548	19,481
4	Интропунитивные реакции. I (С. Розенцвейг)	1	25,408	25	251,088	15,845
		2	27,954	29,2	220,448	14,847
5	Импунитивные реакции. M (С. Розенцвейг)	1	27,748	25	220,750	14,857
		2	25,333	25	185,058	13,603
6	Страхи (А.И. Захаров)	1	18,016	20	33,458	5,784
		2	14,532	16	52,679	7,258

Таблица 2

**Сравнение средних значений показателей методики рисуночной фрустрации
С. Розенцвейга и опросника для выявления страхов А.И. Захарова с нормальным
распределением для групп леворуких и праворуких младших школьников
(t-критерий Стьюдента)**

№	Показатели	Группа 1	Группа 2	t-критерий Стьюдента	Значи- мость p	Размер эффекта d Коэна
1	Фиксация на препятствии. OD (С. Розенцвейг)	45,561	38,174	2,618**	0,010	0,470
2	Эго-защитные реакции. ED (С. Розенцвейг)	45,159	42,409	0,986	0,326	0,177
3	Экстрапунитивные реакции. E (С. Розенцвейг)	47,108	39,183	2,216*	0,029	0,397
4	Интропунитивные реакции. I (С. Розенцвейг)	25,408	27,954	-0,923	0,358	-0,165
5	Импунитивные реакции. M (С. Розенцвейг)	27,748	25,333	0,944	0,347	0,169
6	Страхи (А.И. Захаров)	18,016	14,532	2,956**	0,004	0,530

Дж. Коэну $d < 0,2$ — слабый размер эффекта, $d = 0,5$ — средний размер эффекта). Следовательно, в ситуации фрустрации у леворуких младших школьников повышается частота экстрапунитивных реакций в форме открытого порицания или обвинений в сторону внешних причин: людей или обстоятельств.

Показатель «Страхи» выявляет различия на 1% уровне значимости ($p < 0,01$), где $p = 0,004$, а t-критерий Стьюдента = 2,956. При

этом размер эффекта ($d = 0,53$) выше средних показателей (по Дж. Коэну $d = 0,5$ будет соответствовать среднему размеру эффекта). Таким образом, можно заключить, что для группы леворуких младших школьников более характерно проявление такого отрицательно окрашенного эмоционального процесса, как страх. Леворукие дети чаще, чем праворукие, склонны при переживании реальной или мнимой опасности проявлять беспокойство

и волнение в виде возбужденного или подавленного эмоционального состояния.

В табл. 3 представлены данные, демонстрирующие значимость различий полученных в ходе исследования данных по факторам «Пол» и «Рука». По фактору «Пол» значимых различий не наблюдается. По фактору «Рука» различия есть по следующим шкалам: «Фиксация на препятствии. OD» на 5% уровне ($p=0,038$), «Экстрапунитивные реакции. E» на

5% уровне ($p=0,015$), «Страхи» на 1% уровне ($p=0,004$), что не противоречит сделанным ранее выводам о наличии значимых различий при сравнении средних значений шкал с помощью *t*-критерия Стьюдента.

В табл. 4 представлены описательные статистические характеристики тех шкал, которые распределены ненормально, для систематизации данных и количественного описания посредством основных статистических показателей.

Таблица 3

Проверка влияния пола на показатели методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга и опросника для выявления страхов А.И. Захарова с нормальным распределением с помощью двухфакторного дисперсионного анализа для групп леворуких и праворуких младших школьников

Факторы	Показатели	Фиксация на препятствии. OD (С. Розенцвейг)	Эго-защитные реакции. ED (С. Розенцвейг)	Экстрапунитивные реакции. E (С. Розенцвейг)	Интропунитивные реакции. I (С. Розенцвейг)	Импунитивные реакции. M (С. Розенцвейг)	Страхи (А.И. Захаров)
Пол	Сумма квадратов типа III	9,795	352,974	971,300	189,750	699,333	141,209
	F	0,041	1,469	2,467	0,809	3,514	3,334
	Значимость <i>p</i>	0,839	0,227	0,118	0,370	0,0632	0,070
Рука	Сумма квадратов типа III	1037,912	403,812	2376,057	270,225	60,774	364,050
	F	4,359	1,681	6,036	1,152	0,305	8,596
	Значимость <i>p</i>	0,038*	0,197	0,015*	0,285	0,581	0,004**

Таблица 4

Описательные статистики показателей шкал самооценочного теста «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина и шкалы явной тревожности А.М. Прихожан с ненормальным распределением для групп леворуких и праворуких младших школьников

№	Показатели	Группа	Ср. знач.	Медиана	Дисперсия	Стд. откл.
1	Эмоциональная возбудимость (Е.П. Ильин)	1	3,854	4,000	2,913	1,706
		2	3,467	4,000	4,285	2,070
2	Интенсивность эмоций (Е.П. Ильин)	1	4,806	5,000	4,289	2,071
		2	4,774	5,000	4,308	2,075
3	Длительность эмоциональных переживаний (Е.П. Ильин)	1	3,596	3,500	3,490	1,868
		2	4,177	4,000	2,541	1,594
4	Отрицательное влияние эмоций (Е.П. Ильин)	1	4,806	5,000	2,027	1,423
		2	3,967	4,000	2,195	1,481
5	Тревожность (А.М. Прихожан)	1	8,435	9,000	3,167	1,779
		2	7,435	8,000	3,233	1,798

Таблица 5

**Сравнение средних рангов показателей шкал самооценочного теста
«Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина и шкалы явной тревожности
А.М. Прихожан с ненормальным распределением для групп леворуких
и праворуких младших школьников (U-критерий Манна-Уитни)**

№	Показатели	Группа 1	Группа 2	U-критерий Манна-Уитни	Значимость p	Размер эффекта d Коэна
1	Эмоциональная возбудимость (Е.П. Ильин)	65,98	59,02	1706,000	0,274	0,204
2	Интенсивность эмоций (Е.П. Ильин)	62,70	62,30	1909,500	0,950	0,015
3	Длительность эмоциональных переживаний (Е.П. Ильин)	58,19	68,81	1610,500	0,063	-0,334
4	Отрицательное влияние эмоций (Е.П. Ильин)	72,47	52,53	1304,000**	0,002	0,577
5	Тревожность (А.М. Прихожан)	72,96	52,04	1273,500**	0,001	0,559

Как видно из табл. 5, существуют статистически значимые различия показателя «Отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения» на 1% уровне значимости ($p \leq 0,01$), где $p = 0,002$, а U-критерий Манна-Уитни = 1304,000. При этом размер эффекта ($d = 0,577$) выше средних показателей (по Дж. Коэну $d = 0,5$ будет соответствовать среднему размеру эффекта). Леворукие младшие школьники имеют высокий уровень отрицательного влияния эмоций на эффективность деятельности и общения. Следовательно, в случае сильных эмоциональных переживаний воздействие этих эмоций максимально негативно скажется на самооощении леворуких детей и их взаимоотношениях с окружающими.

Также можно констатировать наличие статистически значимых различий по шкале «Тревожность» на 1% уровне значимости ($p \leq 0,01$), где $p = 0,001$, а U-критерий Манна-Уитни = 1273,500. Размер эффекта ($d = 0,53$) выше средних показателей ($d = 0,5$ — средний размер эффекта). Следовательно, можно говорить о том, что леворукие младшие школьники чаще, чем праворукие, склонны испытывать психическое или соматическое напряжение, проявляющееся в усталости, раздражительности, нетерпеливости, чувстве внутренней скованности, а также склонности даже по незначительным поводам

испытывать приступы сильного страха и беспокойства.

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что между леворукими и праворукими младшими школьниками существуют различия в характере реакций на фрустрирующую ситуацию, препятствующую деятельности или удовлетворению потребностей. У леворуких младших школьников статистически значимо проявляется повышение таких фрустрационных реакций, как фиксация на препятствии и экстрапунитивные реакции. Леворукие дети в ситуациях фрустрации будут более часто, чем праворукие, подчеркивать важность существующего препятствия, акцентировать внимание на проблеме, а не на способах ее разрешения, проявлять ригидность и стереотипность мышления. У леворуких детей более высокие показатели экстрапунитивных реакций, что свидетельствует о низкой толерантности и эмоциональной неустойчивости к фрустрации, склонности к агрессивным и обвинительным действиям по отношению к другим участникам проблемной ситуации.

Кроме того, выявлены статистически значимые повышения показателей тревожности и страха, которые подчеркивают предположение о повышенном эмоциональном реагиро-

вании и отрицательном эмоциональном фоне, характерном для леворуких детей в период адаптации к школьной жизни и новой социальной ситуации развития.

Эти особенности фрустрационного поведения леворуких младших школьников могут быть связаны с определенным типом организации мозговых процессов, функциональными, морфологическими и биохимическими отличиями в мозговой деятельности в целом и в момент стрессовой реакции в частности [14; 15; 17].

Продолжительное негативное эмоциональное состояние психики младших школьников увеличивает частоту агрессивных реакций при фрустрирующей ситуации, направленных на внешнее окружение.

Заключение

Исследование позволило установить, что существуют различия между праворукими и леворукими детьми в характере реакций на ситуации, препятствующие деятельности или удовлетворению потребностей. Леворукие дети чаще, чем праворукие, проявляют следующие реакции на проблемные ситуации: агрессивные и обвинительные действия, фиксация на препятствии, а не на разрешении

проблемы. А также демонстрируют более высокий уровень тревожности и страхов.

Отмеченные различия, хотя и не являются ярко выраженными, вполне реальны и в определенной мере, несомненно, ощутимы, поэтому должны приниматься во внимание при взаимодействии с леворукими детьми младшего школьного возраста, в частности, при оценке их когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений.

Результаты исследования ориентированы на практическое применение в сфере образования, могут быть полезны педагогам и психологам при разработке программы психолого-педагогического сопровождения леворуких детей, создании необходимых условий, способствующих их социальной адаптации и сохранению психологического здоровья для успешного обучения и развития в школьной среде. Полученные данные конкретизируют уже имеющиеся представления о способах преодоления затруднений, которые испытывает ребенок с началом школьной жизни, учитывая специфику эмоциональных особенностей и поведения праворуких и леворуких детей младшего школьного возраста в условиях фрустрирующих ситуаций.

Литература

1. Аракелов Г.Г., Шотт Е.К., Лысенко Н.Е. Особенности стрессовой реакции у правой и левой // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2004. № 2. С. 3—21.
2. Арбузова Е.С. О механизмах школьной дезадаптации леворуких детей по данным анкетирования родителей и методах ее коррекции // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 36(77). С. 249—252.
3. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
4. Донскова Е.С. Исследования эмоциональной сферы младших школьников // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2019. № 9. С. 95—99.
5. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителям детям). СПб.: Респекс, 1995. 192 с.
6. Иванов В.Д., Волошина А.И. Левши в спорте: Межполушарная асимметрия и спорт // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. Том 2. № 10. С. 41—51.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.

8. Куприк К.С. Сравнительный анализ зрительной памяти у левой и правой // Интеллектуальные ресурсы — региональному развитию. 2021. № 1. С. 171—175.
9. Логинова Е.С., Безруких М.М., Иванов В.В., Орлов К.В. Знания учителей о психофизиологии детей с особенностями развития (дети с СДВГ, РАС, леворукие и медлительные дети) // Новые исследования. 2020. № 4(64). С. 46—73.
10. Першина К.В. Сравнительное исследование темперамента правой и левой // Вестник экспериментального образования. 2021. № 1(26). С. 12—22.
11. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСУ, 2000. 304 с.
12. Avezmurodovich R. Psychological aspects of left-handedness: concept, causes, and peculiarities // Psychology and Education. 2021. Vol. 58(1). P. 4981—4988.
13. Callinan S., Leggat G., Van Egmond K. The impact of handedness on health risk behaviours and socio-economic outcomes // Personality and Individual Differences. 2022. Vol. 187. 1114111. DOI:10.1016/j.paid.2021.111411

14. Herron J. *Neuropsychology of Left-Handedness*. New York: Academic Press Publ., 1980. 357 p.
15. Kumar S., Voracek M., Singh M. The effects of hand preference and sex on right-left asymmetry in dorsal digit lengths among adults and children // *Early Human Development*. 2021. Vol. 153. 105293. DOI:10.1016/j.earlhumdev.2020.105293
16. Marcori A., Monteiro P. Changing handedness: What can we learn from preference shift studies? // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2019. Vol. 107. P. 313—319.
17. Morita T., Asada M., Naito E. Right-hemispheric Dominance in Self-body Recognition is Altered in Left-handed Individuals // *Neuroscience*. 2020. Vol. 425. P. 68—69.

References

1. Arakelov G.G., Shott E.K., Lysenko N.E. Osobennosti stressovoi reaktsii u pravshei i levshei [Features of the stress reaction in right-handers and left-handers]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2004, no. 2, pp. 3—21. (In Russ.).
2. Arbutzova E.S. O mekhanizmax shkol'noi dezadaptatsii levorukikh detei po dannym anketirovaniya roditel'ei i metodakh ee korreksii [On the mechanisms of school maladjustment of left-handed children according to the data of parents' questionnaires and methods for its correction]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences]*, 2008, no. 36(77), pp. 249—252. (In Russ.).
3. Dermanova I.B. Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiya [Diagnostics of emotional and moral development]. St. Petersburg: Rech' Publ., 2002. 176 p. (In Russ.).
4. Donskova E.S. Issledovaniya emotsional'noi sfery mladshikh shkol'nikov [Studies of the emotional sphere of younger schoolchildren]. *Nauka, novye tekhnologii i innovatsii Kyrgyzstana [Science, new technologies and innovations in Kyrgyzstan]*, 2019, no. 9, pp. 95—99. (In Russ.).
5. Zakharov A.I. Detskie nevrozy (psikhologicheskaya pomoshch' roditel'ei detyam) [Children's neuroses (psychological help of parents to children)]. St. Petersburg: Respeks Publ., 1995. 192 p. (In Russ.).
6. Ivanov V.D., Voloshina A.I. Levshi v sporte: Mezhpolutsharnaya asimmetriya i sport [Left-handers in sports: Interhemispheric asymmetry and sport]. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii [Actual problems of pedagogy and psychology]*, 2021. Vol. 2, no. 10, pp. 41—51. (In Russ.).
7. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. St. Petersburg: Piter Publ., 2001. 752 p. (In Russ.).
8. Kuprik K.S. Sravnitel'nyi analiz zritel'noi pamyati u levshei i pravshei [Comparative analysis of visual memory in left-handers and right-handers]. *Intellektual'nye resursy — regional'nomu razvitiyu*

18. Peterson H., Greene A., Gao S. Large-scale differences in functional organization of left- and right-handed individuals using whole-brain, data-driven analysis of connectivity // *NeuroImage*. 2022. Vol. 252. 119040. DOI:10.1016/j.neuroimage.2022.119040
19. Pfeife L.S., Schmitz J., Papadatou-Pastou M. *et al.* Handedness in twins: meta-analyses // *BMC Psychol*. 2022. Vol. 10(11). DOI:10.1186/s40359-021-00695-3
20. Van der Kaap-Deeder J., Vansteenkiste M., Soenens B. Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control // *Developmental Psychology*. 2017. Vol. 53(2). P. 237—251.

[*Intellectual resources for regional development*], 2021, no. 1, pp. 171—175. (In Russ.).
9. Loginova E.S., Bezrukikh M.M., Ivanov V.V., Orlov K.V. Znaniya uchitelei o psikhofiziologii detei s osobennostyami razvitiya (deti s SDVG, RAS, levorukie i medlitel'nye deti) [Teachers' knowledge about the psychophysiology of children with developmental disabilities (children with ADHD, ASD, left-handed and sluggish children)]. *Novye issledovaniya [New research]*, 2020, no. 4(64), pp. 46—73. (In Russ.).
10. Pershina K.V. Sravnitel'noe issledovanie temperamenta pravshei i levshei [Comparative study of the temperament of right-handers and left-handers]. *Vestnik eksperimental'nogo obrazovaniya [Bulletin of experimental education]*, 2021, no. 1(26), pp. 12—22. (In Russ.).
11. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow: MPSU Publ., 2000. 304 p. (In Russ.).
12. Avezmurodovich R. Psychological aspects of left-handedness: concept, causes, and peculiarities. *Psychology and Education*, 2021. Vol. 58, no. 1, pp. 4981—4988.
13. Callinan S., Leggat G., Van Egmonda K. The impact of handedness on health risk behaviours and socio-economic outcomes. *Personality and Individual Differences*, 2022. Vol. 187. 11141111. DOI:10.1016/j.paid.2021.111411
14. Herron J. *Neuropsychology of Left-Handedness*. New York: Academic Press Publ., 1980. 357 p.
15. Kumar S., Voracek M., Singh M. The effects of hand preference and sex on right-left asymmetry in dorsal digit lengths among adults and children. *Early Human Development*, 2021. Vol. 153. 105293. DOI:10.1016/j.earlhumdev.2020.105293
16. Marcori A., Monteiro P. Changing handedness: What can we learn from preference shift studies? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2019. Vol. 107, pp. 313—319.
17. Morita T., Asada M., Naito E. Right-hemispheric Dominance in Self-body Recognition is Altered in Left-

- handed Individuals. *Neuroscience*, 2020. Vol. 425, pp. 68—69.
18. Peterson H., Greene A., Gao S. Large-scale differences in functional organization of left- and right-handed individuals using whole-brain, data-driven analysis of connectivity. *NeuroImage*, 2022. Vol. 252. 119040. DOI:10.1016/j.neuroimage.2022.119040
19. Pfeifer L.S., Schmitz J., Papadatou-Pastou M. et al. Handedness in twins: meta-analyses. *BMC Psychol*, 2022. Vol. 10, no. 11. DOI:10.1186/s40359-021-00695-3
20. Van der Kaap-Deeder J., Vansteenkiste M., Soenens B. Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 2017. Vol. 53(2), pp. 237—251.

Информация об авторах

Донскова Екатерина Сергеевна, аспирант кафедры психологии, Кыргызско-Российский Славянский университет, г. Бишкек, Кыргызстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2990-4076>, e-mail: sunnysideofthirty@yandex.ru

Information about the authors

Ekaterina S. Donskova, PhD Student of the Department of Psychology, Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyzstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2990-4076>, e-mail: sunnysideofthirty@yandex.ru

Получена 17.03.2022

Принята в печать 30.06.2022

Received 17.03.2022

Accepted 30.06.2022

Индивидуально-типологические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся пятых классов

Бондаренко И.Н.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ «Психологический институт РАО»», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Цыганов И.Ю.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: i4321@mail.ru

Бурмистрова-Савенкова А.В.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: cygnet@inbox.ru

В статье представлены результаты исследования личностных, регуляторных и мотивационных ресурсов достижения учебных целей и психологического благополучия младших подростков, справляющихся с переходом из начальной в среднюю школу и испытывающих трудности. Работа была направлена на выявление типологических групп учеников, успешно решающих задачу согласованного поддержания психологического благополучия и успеваемости и не справляющихся с ней. Выборку составили ученики пятых классов ($N=231$, возраст $M=11$, $SD=0,28$). Использовался следующий психологический инструментарий: «Шкала проявлений психологического благополучия подростков», «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М», «Шкалы академической мотивации школьников, ШАМ-Ш», «Отношение к учению», «Большая пятерка BFQ-C». Полученные результаты позволили выявить 4 группы учеников, три из которых (78% выборки) успешно справляются с задачей одновременного поддержания как высокой успеваемости, так и психологического благополучия. Отмечается, что значимыми факторами являются: регуляторные процессы оценки результата и программирования действий, познавательная мотивация и мотивация достижения. Препятствием выступает высокая тревожность, неспособность планировать свои учебные цели, низкие ответственность, регуляторная надежность и гибкость. 22% пятиклассников не могут одновременно поддерживать высокое благополучие и успеваемость. Им требуется помощь педагогов и психологов в развитии осознанной саморегуляции.

Ключевые слова: академическая успеваемость, психологическое благополучие, осознанная саморегуляция, академическая мотивация, младший подростковый возраст.

Для цитаты: Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Бурмистрова-Савенкова А.В. Индивидуально-типологические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся пятых классов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 15—23. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270402>

Individual and Typological Features of Relationship Between Conscious Self-Regulation, Psychological Well-Being, and Academic Performance in Fifth-Grade Pupils

Irina N. Bondarenko

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Igor Yu. Tsyganov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: i4321@mail.ru

Angelika V. Burmistrova-Savenkova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: cygnet@inbox.ru

The problem of achieving academic success and psychological well-being is connected with the search for factors that ensure the coordinated achievement of this goal. The aim of the work was to identify typological groups of students who either successfully solve this problem or fail to do it, as well as to identify the factors that help or hinder its solution. Among the factors considered are: conscious self-regulation of achieving goals, attitude to studying, academic motivation, and students' personal features. The study was carried out on a sample of fifth grade pupils (N=231, age M=11, SD=0,28). Methods: "Scale of adolescents psychological well-being manifestations", "Style of learning activity self-regulating", "Scales of students' academic motivation", "Attitude to Learning", "Big Five Children Version, BFQ-C". We identified four groups of students, most of whom (78%) successfully coped with the task of simultaneously maintaining high academic performance and psychological well-being. The factors that demonstrated a significant effect were: regulatory processes of results evaluation and programming of actions, cognitive motivation, and achievement motivation. The obstacles were: high anxiety, inability to plan one's learning goals, low level of responsibility, regulatory reliability, and flexibility. 22% of fifth graders cannot simultaneously maintain high well-being and academic performance. They need teachers and psychologists to help them to develop conscious self-regulation.

Keywords: academic performance, psychological well-being, conscious self-regulation, academic motivation, early adolescence.

For citation: Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Burmistrova-Savenkova A.V. Individual and Typological Features of Relationship Between Conscious Self-Regulation, Psychological Well-Being, and Academic Performance in Fifth-Grade Pupils. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 15—23. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270402> (In Russ.).

Введение

Организованное и проведенное нами исследование было направлено на установление личностных, регуляторных и мотивационных ресурсов достижения учебных целей и состояния психологического благополучия (ПБ) младших подростков. Одной из задач, выделенных нами для достижения поставленной цели, было выделение групп учеников, справляющихся с переходом из начальной в среднюю школу и испытывающих трудности. Такие новообразования, как саморегуляция (СР) [11], мотивация достижения и отношение к учению [6], вовлеченность [12; 15], открытость и добросовестность [8], относят к безусловным ресурсам успеваемости и ПБ. Однако педагогическая практика и результаты исследований показывают, что эти новообразования именно в возрасте 10—12 лет завершают свое становление и только начинают осознанно использоваться младшими подростками в качестве реальных регуляторных психологических средств достижения учебных целей [5].

Успеваемость и ПБ. Ученикам часто приходится стремиться к двум вершинам: поддерживать свое ПБ и осваивать учебный материал. Кроме очевидных трудностей сама система оценивания учебных результатов может приводить к снижению ПБ учащихся [3]. Регуляторные и мотивационные свойства, призванные организовать и направить усилия учеников, также находятся в этот период в стадии становления. Они считаются основными факторами, определяющими ПБ подростков, вероятно, из-за тесной связи с эмоциональной реактивностью и индивидуальными различиями в интенсивности эмоциональных реакций на события и т.д. [13]. Мы предполагаем, что существует общий латентный фактор, который определяет сложные взаимоотношения успеваемости и благополучия у младших подростков. В качестве такого фактора исследователи предлагают рассматривать тревожность [1; 10]. Исследование О.В. Брекиной школьной тревожности у пятиклассников показало, что она связана, прежде всего, со страхами не соответствовать ожиданиям окружающих. Обнаружена специфика изменения тревожности. Так, к концу 5 класса

количество умеренно тревожных возрастает с 50% до 70%, а высоко тревожных — уменьшается с 23% до 10% [2]. Специалисты описывают это состояние как *хроническую неуспешность и тотальный регресс*, которые характеризуются резко повышенной тревожностью, приводящей к дезорганизации действий и низкой результативности. При этом важно отметить, что оптимальный уровень тревожности, в свою очередь, вносит положительный вклад в развитие и успеваемость [4].

Исследование базируется на дифференциальном подходе В.И. Моросановой, согласно которому изучение типичных индивидуальных способов регуляции достижения учебных целей и ПБ требует анализа стилевых особенностей СР подростков (индивидуальных различий в регуляторных процессах и регуляторно-личностных (субъектных) свойствах, которые устойчиво проявляются в разнообразных жизненных ситуациях и видах активности при выдвигании и достижении субъектно-значимых целей [5]). В случае, когда они осознаются учеником, они могут стать его психологическими ресурсами, поскольку помогают преодолевать негативные для достижения целей индивидуальные особенности темперамента и характера.

Высокая мотивация является устойчивым предиктором успеваемости [6] и ПБ [14]. Следует учитывать и возрастные аспекты мотивации, поскольку выявлены факты неравномерности ее развития в младшем подростковом возрасте. Подчеркнем, что затруднительно говорить о мотивации поддержания ПБ, поскольку эта цель остается во многом слабо осознаваемой.

Целью работы является выявление типологических групп учеников, успешно поддерживающих успеваемость и ПБ на высоком уровне и не справляющихся с этой задачей, а также выявление факторов, помогающих или препятствующих решению этой задачи.

Сформулированы следующие исследовательские вопросы:

Возможно ли выделить группы пятиклассников, различающихся по уровню ПБ и успеваемости?

Возможно ли объяснить различия в успеваемости и ПБ в этих группах различиями в

развитии осознанной СР, академической мотивации, личностных свойств?

Какой вклад вносит школьная тревожность в успеваемость учащихся в пятом классе?

Характеристики выборки, процедуры исследования и примененных методик

Выборка включала 234 учащихся общеобразовательных школ г. Москвы и г. Калуги, среди которых было 109 девочек (47%) и 125 мальчиков (53%). Возраст респондентов составил 10—12 лет ($M=11$, $SD=0,28$). Исследование проводилось в групповом формате в урочные часы.

Методы. 1. «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (R. Masse et al., 1998, в адаптации В.И. Моросановой и др., 2018). Опросник состоит из 25 пунктов, образующих шесть шкал: Управление собственной личностью и событиями, Общительность, Счастье, Вовлеченность в социальное взаимодействие, Самооценка, Душевное равновесие. α Кронбаха для русской версии в этом исследовании варьирует от 0,67 до 0,87. 2. «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» (В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, 2018). α Кронбаха: 0,65—0,82. 3. «Шкалы академической мотивации школьников, ШАМ-Ш» (Т.О. Гордеева и др., 2017). α Кронбаха: 0,55—0,84. 4. «Методика диагностики мотивации учения и отношения к учению в средних и старших классах школы» (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан, 2006) в модификации «Отношение к учению» (В.И. Моросанова и др., 2018). α Кронбаха: 0,30—0,87. 5. «Big Five Questionnaire: children version — BFQ-C» для учащихся средней школы (С.Б. Малых и др., 2015). α Кронбаха: 0,86—0,91. 6. В качестве показателей успеваемости были взяты годовые оценки по математике и русскому языку.

Процедура исследования. Для проверки гипотез выполнен кластерный анализ по методу k-means. Произведена проверка показателей исследования на коллинеарность методом корреляционного анализа (r Spearman). В результате из анализа исключена часть коррелирующих показателей академической мотивации. В соответствии с личностно-ориентированным подходом (person-oriented approach) L. Bergman

и M. Wångby (2014) выполнен дисперсионный анализ для выявления того, какие переменные различают полученные типологические группы (1), какие переменные вносят существенный вклад в достижение успеваемости и ПБ, а какие затрудняют достижение этой цели (2). Также получен ответ на вопрос об особенностях проявления тревожности в этом периоде и о специфике ее вклада в успеваемость и ПБ в группах. Статистическая обработка данных производилась с помощью STATISTICA 12.

Результаты исследования

Для выделения типологических групп пятиклассников использовался метод k-means. Основанием для кластеризации послужили показатели ПБ, СР и успеваемости по математике и русскому языку. Предварительно произведена стандартизация всех переменных (z оценки). Сравнение групп (по Kruskal-Wallis test) подтвердило значимые различия по всем анализируемым показателям ($p<0,000$).

Выявлено, что вне зависимости от уровня благополучия самые высокие результаты получены по шкале *Счастье*. Кластер 3, отличающийся самым высоким ПБ и хорошей успеваемостью, является и самым многочисленным (73 человека (31%)). Особого внимания педагогов заслуживают ученики Кластера 1. Сниженный уровень ПБ сочетается с самым высоким нейротизмом и типичным для этой диспозиции профилем СР, в котором преобладают процессы планирования и оценки результатов. Отмечается повышенный уровень тревоги и гнева. Ученики Кластера 2 характеризуются самым низким уровнем СР, отношения к учению, академической мотивации, личностных свойств, за исключением нейротизма — он чуть ниже, чем в Кластере 1. При этом отмечается самый высокий уровень амотивации и самое низкое эмоционально-мотивационное отношение к учению. Из-за достаточно низкой успеваемости (в среднем 3,6) страдает самооценка и благополучие в целом. Успеваемость и ПБ учеников Кластера 4 не согласованы. При высоком ПБ их успеваемость самая низкая в выборке. Средние значения показателей по кластерам приведены в таблице.

Таблица

Средние значения показателей ПБ, академической успеваемости, СР, эмоционально-мотивационного отношения к учению и личностных диспозиций в 4-х кластерах

Кластер:	Кластер 1 N=64 (27%) M (SD)	Кластер 2 N=43 (18%) M (SD)	Кластер 3 N=73 (31%) M (SD)	Кластер 4 N=54 (22%) M (SD)
Успеваемость				
a Математика [2—5] — допустимый диапазон значений по переменной	3,9(0,7)	3,8(0,5)	4,6(0,5)	3,4(0,5)
b Русский язык [2—5]	4,0(0,5)	3,5(0,6)	4,2(0,5)	3,0(0,1)
Психологическое благополучие				
a Управление собственной личностью [0—20]	14,1(2,3)	10,1(2,6)	17,0(1,9)	15,3(2,2)
b Счастье	18,3(2,9)	14,4(3,2)	22,5(2,1)	21,2(2,7)
c Вовлеченность в социальное взаимодействие	14,3(2,2)	11,1(3,3)	17,4(1,8)	16,8(2,1)
d Самооценка	14,0(2,3)	9,5(2,7)	16,9(2,1)	14,2(2,5)
e Душевное равновесие	13,4(2,3)	11,9(2,8)	17,4(1,8)	16,0(2,4)
f Общительность	14,7(2,4)	11,3(2,8)	17,5(1,9)	16,9(1,9)
Общий уровень = a+b+c+d+e+f [0—120]	88,8(5,8)	68,3(9,6)	108,8(7,5)	100,3(8,3)
Эмоционально-мотивационное отношение к учению				
a Познавательная активность	16,2(3,5)	14,8(3,4)	19,4(2,9)	18,4(2,9)
b Мотивация достижения	18,5(3,3)	16,5(3,7)	21,1(2,7)	18,8(3,1)
c Тревога	11,7(4,4)	15,4(3,3)	9,4(3,2)	11,6(4,2)
d Гнев	11,6(5,0)	13,7(4,8)	8,8(3,3)	10,3(4,2)
e Мотивация избегания неудачи	14,0(3,6)	15,9(2,9)	11,5(3,0)	13,7(3,2)
Общий уровень=a+b-(c+d+e) [-30 — +30]	-2,7(13,5)	-13,7(9,1)	23(10,3)	1,7(13)
Осознанная саморегуляция				
a Планирование [0—6]	4,2(1,4)	3,3(1,5)	4,9(1,1)	4,4(1,3)
b Моделирование	3,1(1,7)	2,3(1,6)	4,4(1,5)	3,1(1,7)
c Программирование	4,2(1,6)	3,3(1,7)	4,8(1,4)	4,4(1,4)
d Оценка результатов	2,9(1,5)	2,4(1,6)	4,2(1,4)	2,9(1,7)
e Гибкость	3,2(1,5)	2,8(1,3)	4,4(1,1)	3,3(1,2)
f Самостоятельность	3,8(1,4)	3,2(1,4)	4,2(1,2)	4,1(1,2)
g Надежность	2,9(1,6)	2,5(1,3)	4,2(1,6)	2,8(1,6)
i Ответственность	3,8(1,5)	3,1(1,6)	4,9(1,2)	3,9(1,4)
j Ложь	2,8(1,0)	2,3(1,1)	3,2(1,0)	2,9(1,1)
Общий уровень=a+b+c+d+e+f+g+i+j [0-60]	28,0(7,9)	22,9(6,5)	36,1(7,3)	28,9(6,8)
Академическая мотивация				
a Познавательная мотивация [1-6]	3,7(1,0)	3,4(0,8)	4,4(0,7)	3,9(0,9)
b Мотивация достижения	3,3(1,2)	3,1(0,7)	4,2(0,8)	3,5(1,0)
c Мотивация саморазвития	3,6(0,9)	3,3(0,6)	4,2(0,7)	3,8(0,8)
d Мотивация самоуважения	3,9(0,9)	3,4(0,7)	4,4(0,7)	3,9(0,9)
e Интроецированная мотивация	3,7(0,8)	3,5(0,8)	3,5(0,9)	3,6(0,8)
f Мотивация уважения родителей	3,7(1,2)	3,4(0,8)	4,1(0,9)	4,1(0,8)
g Экстернальная мотивация	3,4(1,1)	3,4(0,7)	3,1(1,0)	3,5(0,9)

Кластер:		Кластер 1 N=64 (27%) M (SD)	Кластер 2 N=43 (18%) M (SD)	Кластер 3 N=73 (31%) M (SD)	Кластер 4 N=54 (22%) M (SD)
i	Амотивация	2,3(1,2)	3,1(1,0)	1,9(1,1)	2,6(1,1)
Личностные свойства					
a	Экстраверсия [0-60]	33,5(8,9)	28,1(6,8)	38,0(11,9)	37,7(10,2)
b	Дружелюбность	36,0(10)	30,5(7,6)	40,8(13,2)	39,9(11,4)
c	Добросовестность	34,0(10,7)	27,9(8,7)	39,8(12,4)	37,3(11,4)
d	Нейротизм	26,3(9,7)	24,7(7,4)	20,7(6,7)	23,4(7,4)
e	Открытость опыту	35,8(10,9)	28,4(7,4)	41,8(13,2)	38,9(11,2)

Для ответа на вопрос, возможно ли объяснить различия в успеваемости и ПБ в этих группах различиями в развитии осознанной СР, академической мотивации, личностных свойств, выполнен дискриминантный анализ. Зависимой переменной являлся показатель отнесения к одному из кластеров, в качестве независимых переменных — все процессы и свойства осознанной СР, личностные свойства (Big 5), показатели отношения к учению и академической успеваемости, которые были отобраны с помощью корреляционного анализа. Результаты показали, что четыре сравниваемые группы статистически достоверно различаются в пространстве дискриминантных функций (Wilks' Lambda:0,163 approx. F (39,646)=13,95 p<0,000). Качество классификации составило 78,6%.

Три дискриминантные функции разделяют выборку на 4 группы (p<0,000), причем первая дискриминантная функция объясняет 64% изменчивости, вторая — 22% и третья — 14%. Стандартизованные коэффициенты позволили сделать вывод об относительном вкладе каждой переменной в эти функции. Так, первая функция (Root 1) определяется регуляторными процессами оценки результатов ($\beta=0,43$) и программирования ($\beta=0,20$) и мотивационными свойствами: познавательной мотивацией ($\beta=0,26$) и мотивацией достижения ($\beta=0,26$). Вторая функция (Root 2) — эмоциональными состояниями тревоги ($\beta=-0,87$) и гнева ($\beta=0,55$), регуляторным процессом планирования ($\beta=0,56$) и нейротизмом ($\beta=0,45$). Третья функция (Root 3) определяется личностным свойством экстраверсии ($\beta=-0,715$), регуляторными свойствами надежности

($\beta=0,49$) и ответственности ($\beta=0,33$), регуляторным процессом моделирования ($\beta=0,26$) и амотивацией ($\beta=-0,60$).

Таким образом, успеваемость и благополучие зависят, прежде всего, от мотивации достижения учебных целей, способности пошагово двигаться к этой цели и наличия обратной связи об успеваемости. Второй фактор — это неспособность справляться с негативными эмоциями и ставить себе выполнимые учебные задачи. Третий фактор отвечает за стабильность получаемых результатов и состояния, за счет регуляторной надежности, ответственности и способности поддерживать устойчивый интерес к учебе.

Обсуждение результатов

В результате исследования выявлены типологические группы учеников, успешно поддерживающих академическую успеваемость и ПБ на хорошем и высоком уровне и не справляющихся с этой задачей. 78% учеников успешно справились с переходом в среднюю школу, о чем говорят положительные оценки и высокий уровень ПБ. Полученные данные хорошо согласуются с результатами лонгитюда, демонстрирующего, что уровень ПБ в четвертом классе детерминирует успеваемость и осознанную СР в пятом классе [7]. Соответственно, можно рассматривать ПБ в качестве психологического ресурса успеваемости в младшем подростковом возрасте. Действительно, в трех из четырех выделенных групп наблюдается соответствие успеваемости и ПБ. Однако настоящее исследование показало, что выделяется группа учеников (22%), где эта закономерность не воспроизводится:

поддержание высокого ПБ сопровождается низкой успеваемостью. Выявлено, что ученики этой группы характеризуются низким уровнем СР достижения учебных целей. Отметим недостаточное развитие процесса планирования, моделирования, низкую самостоятельность, регуляторную гибкость, мотивацию достижения и познавательную активность. Полученные данные вносят вклад в понимание психологического синдрома хронической неуспешности, который начинает складываться в начальной школе и окончательно проявляет себя именно в начале средней школы. Возникающие тревожность и гнев слабо рефлексированы учениками.

Личностно-ориентированный подход, реализованный в исследовании, позволил выявить показатели, относящиеся того или иного ученика к «успешной и счастливой» группе или к «неуспешной, но пока довольной». Во-первых, это наличие понятной для ребенка обратной связи от учителя, развитие способности программировать свои действия, интерес к предмету и мотивация достижения. Во-вторых, умение планировать свои учебные цели и способность справляться с негативными эмоциями. В-третьих, развитие способности анализировать свои действия и нести за них ответственность.

Одной из целей работы являлось исследование роли школьной тревожности и анализа специфики ее вклада в успеваемость и ПБ. Показано, что высокая тревожность (как состояние) негативно влияет на успеваемость и благополучие. Однако личностная диспозиция нейротизм, которая вошла во вторую дискриминантную функцию с положительным

знаком, способствует в начале средней школы достижению учебных целей.

Настоящее исследование продемонстрировало, что успеваемость и ПБ детерминруются большим количеством регуляторных, мотивационных и личностных факторов, часть из которых находится в стадии становления. Таким образом, открывается возможность изучения того, как меняются предикторы изучаемых явлений, размеры их вкладов в «спокойные» неэкзаменационные периоды обучения и в переходных периодах.

Основные итоги исследования

- Большинство пятиклассников успешно справляется с задачей одновременного поддержания как высокой успеваемости, так и психологического благополучия (78%). Такой результат обеспечивается, прежде всего, понятной для ребенка обратной связью от учителя, а также развитием способности программировать свои учебные действия, интересом к предмету и уровнем мотивации достижения.

- Выявлена группа учеников (22%), чье высокое ПБ сочетается с низкими оценками. Преодоление хронической неуспешности возможно через развитие осознанной саморегуляции, в первую очередь процессов планирования и моделирования, а также свойство ответственности, надежности и гибкости.

- Показан разнонаправленный вклад тревожности в успеваемость и благополучие пятиклассников. Тревожность как состояние оказывает негативное влияние на исследуемые конструкты, нейротизм как личностная диспозиция поддерживает значимость достижения высоких учебных результатов.

Литература

1. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 22—28. DOI:10.17759/pse.2018230503
2. Брекина О.В. Особенности проявления школьной тревожности в процессе социально-психологической адаптации к обучению в среднем звене // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 265—276.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н. Оценивание достижений школьников в

традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 213—236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236

4. Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502
5. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения цели и разрешения

проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01

6. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5—21. DOI:10.17759/pse.2019240401

7. Фомина Т.Г. Взаимосвязь психологического благополучия и академической успеваемости младших подростков: медиаторная роль регуляторных характеристик // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкиной): сборник научных статей / Под ред. В.И. Моросановой, Ю.П. Зинченко. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2021. С. 112—119. DOI:10.24412/cl-36466-2021-1-112-119

8. Фомина Т.Г., Ефтимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 64—76. DOI:10.17759/psyedu.2018100206

9. Bergman L., Wangby M. The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide //

Estonian Journal of Education. 2014. Vol. 2(1). P. 29—49. DOI:10.12697/eha.2014.2.1.02b

10. Bücker S. et al. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // Journal of Research in Personality. 2018. Vol. 74. P. 83—94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007

11. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10(3). P. 67. DOI:10.3390/bs10030067

12. Fredricks J., Reschly A., Christenson S. Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students. London, San Diego: Academic Press, 2019. 410 p.

13. Garcia D. Two models of personality and well-being among adolescents // Personality and Individual Differences. 2011. Vol. 50(8). P. 1208—1212. DOI:10.1016/j.paid.2011.02.009

14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American psychologist. 2000. Vol. 55(1). P. 68—78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

15. Wang M., Deng X., Du X. Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 67. P. 16—30. DOI:10.1016/j.jsp.2017.09.002

References

1. Borisova I.V. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti na etape adaptatsii k obucheniyu v 5-kh klassakh [The relationship of school anxiety and motivation of educational activity at the stage of adaptation to learning in 5th grades]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 22—28. DOI:10.17759/pse.2018230503 (In Russ.).

2. Brekina O.V. Osobennosti proyavleniya shkol'noi trevozhnosti v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii k obucheniyu v srednem zvene [Features of the manifestation of school anxiety in the process of socio-psychological adaptation to secondary education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2017, no. 55—8, pp. 265—276. (In Russ.).

3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N. Otsenivanie dostizhenii shkol'nikov v traditsionnoi i razvivayushchei sistemakh obucheniya: psikhologo-pedagogicheskii analiz [Assessment of students' achievements in traditional and developing learning systems: psychological and pedagogical analysis]. *Voprosy obrazovaniya [Questions of Education]*, 2021, no. 1, pp. 213—236. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-213-236 (In Russ.).

4. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N. Vklad osoznannoi samoregulyatsii, вовлеченности i motivatsii v akademicheskuyu uspevaemost' shkol'nikov v raznye periody obucheniya [The contribution of conscious self-regulation, involvement and motivation to the academic performance of schoolchildren in different periods of study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502 (In Russ.).

5. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya celej i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University]. Ser. 14. Psikhologiya [Psychology]*, 2021, no. 1, pp. 3—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).

6. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshikh podrostkov s razlichnoi dinamikoi psikhologicheskogo blagopoluchiya [Conscious self-regulation and personality-motivational features of younger adolescents with different dynamics of psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*,

2019. Vol. 24, no. 4, pp. 5—21. DOI:10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).

7. Fomina T.G. Vzaimosvyaz' psikhologicheskogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti mladshikh podrostkov: mediatorsnaya rol' regul'yatornykh kharakteristik [The relationship of psychological well-being and academic performance of younger adolescents: the mediator role of regulatory characteristics]. *Psikhologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O.A. Konopkina): sbornik nauchnykh statei [Psychology of self-regulation in the context of urgent educational tasks (to the 90th anniversary of the birth of O.A. Konopkin): collection of scientific articles]*. Pod redaktsiei V.I. Morosanovoi, Yu.P. Zinchenko, Moscow: FGBNU «Psikhologicheskii institut RAO», 2021, pp. 112—119. DOI:10.24412/cl-36466-2021-1-112-119 (In Russ.).

8. Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya s regul'yatornymi i lichnostnymi osobennostyami u uchashchikhsya mladshego shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [The relationship of subjective well-being with regulatory and personal characteristics in primary school age students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 64—76. DOI:10.17759/psyedu.2018100206 (In Russ.).

9. Bergman L., Wangby M. The person-oriented approach: A short theoretical and practical guide

Estonian Journal of Education, 2014. Vol. 2(1), pp. 29—49. DOI:10.12697/eha.2014.2.1.02b

10. Bucker S., Nuraydin S., Simonsmeier B., Schneider M., Luhmann M Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 74, pp. 83—94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007

11. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10(3). P. 67. DOI:10.3390/bs10030067

12. Fredricks J., Reschly A., Christenson S. Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students. London; San Diego: Academic Press, 2019, 410 p.

13. Garcia D. Two models of personality and well-being among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 2011. Vol. 50(8), pp. 1208—1212. DOI:10.1016/j.paid.2011.02.009

14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 2000. Vol. 55(1), pp. 68—78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

15. Wang M., Deng X., Du X. Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 2018. Vol. 67, pp. 16—30. DOI:10.1016/j.jsp.2017.09.002

Информация об авторах

Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Цыганов Игорь Юрьевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: i4321@mail.ru

Бурмистрова-Савенкова Анжелика Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: cygnet@inbox.ru

Information about the authors

Irina N. Bondarenko, PhD in Psychology, Leading Researcher Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Igor Yu. Tsyganov, PhD in Psychology, Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>, e-mail: i4321@mail.ru

Angelika V. Burmistrova-Savenkova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3372-0675>, e-mail: cygnet@inbox.ru

Получена 18.03.2022

Принята в печать 30.06.2022

Received 18.03.2022

Accepted 30.06.2022

Факторы психологического благополучия российской молодежи

Исаева О.М.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Акимова А.Ю.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Волкова Е.Н.

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (ФГБОУ ВО «Мининский университет»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Представлены результаты изучения особенностей психологического благополучия российской молодежи с использованием опросника PERMA-Profilер, адаптированного для русскоязычной выборки О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой, Е.Н. Волковой. В исследовании приняли участие 11811 молодых людей в возрасте 18-35 лет, проживающих в Центральной части России. Полученные результаты свидетельствуют о том, что характеристики семейного статуса (официальное заключение брака, наличие детей, совместное проживание с семьей), уровень дохода, жизненные цели (крепкая семья, хорошее образование, высокий заработок, власть над другими), отношение к своему будущему, следование мировым трендам (сохранение экологии, защита животных), доверительное отношение и принятие современных инновационных технологий, в том числе российских, являются факторами психологического благополучия российской молодежи в возрасте от 18 до 35 лет. Молодые люди, характеризующиеся позитивным восприятием перспектив в будущем, ориентацией на крепкую семью и получение хорошего образования, доверительным отношением и принятием современных технологий, следованием мировым трендам экологической и гуманистической направленности, имеют более высокие значения общего благополучия и его компонентов по сравнению с теми, для кого приоритетна ориентация на повышение материального достатка и власти над другими людьми, характерно пессимистичное отношение к будущему, неудовлетворенность материальным положением, низкое доверие современным технологиям. Результаты исследования могут быть использованы в программах повышения благополучия молодежи.

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, факторы благополучия, PERMA-Profilер, российская молодежь, доверие технологиям.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-20262.

Для цитаты: *Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н.* Факторы психологического благополучия российской молодежи // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 24—35. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270403>

Factors of Psychological Well-Being in Russian Youth

Oksana M. Isaeva

National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Anna Yu. Akimova

National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Elena N. Volkova

Nizhniy Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

The article presents the results of studying the characteristics of psychological well-being of young people in Russia with the PERMA-Profilер questionnaire adapted for the Russian-speaking sample by O.M. Isaeva, A.Yu. Akimova, E.N. Volkova. The study involved 11811 young people living in the central part of Russia. The results of the study suggest that family characteristics (official marriage, having children, living together with a family), income level, life goals (strong family, good education, high earnings, power over others), attitude towards one's future, following global trends (preservation of the environment, protection of animals), a trusting attitude to modern innovative technologies, including Russian ones, are factors of well-being in Russian youth aged 18 to 35 years. Young people who are positive about their future prospects, focused on strong family and good education, expressing trusting attitude to modern technologies, following world trends in environmental and humanistic orientation, have higher scores of general well-being and its components as compared to those who are focused on increasing material wealth and power over other people, are characterized by a pessimistic attitude towards the future, dissatisfaction with the financial situation, and having low confidence in modern technologies. The results of the study can be used in programs aimed to improve well-being of young people.

Keywords: well-being, psychological well-being, factors of well-being, PERMA-Profilер, youth in Russia, trust in technology.

Funding. The study is funded by the Russian Science Foundation (RSC) under the granted project № 22-28-20262.

For citation: Isaeva O.M., Akimova A.Yu., Volkova E.N. Factors of Psychological Well-Being in Russian Youth. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 24—35. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270403> (In Russ.).

Введение

Проблема благополучия, а также счастья и процветания как близких по значению феноменов, описывающих максимально позитивные переживания молодого человека, в последние годы представляет обширную область психологических, педагогических и социологических исследований.

Исследователями доказано, что высокий уровень благополучия человека и развитость основных его компонентов обеспечивают позитивное функционирование личности и способствуют самореализации человека [14; 16; 21; 22]. При этом благополучие определяется и как объективный показатель (например, при оценке качества внешних условий жизни населения города, района, страны и т.д.) удовлетворенности жизнью, и как субъективный показатель — «оценка самим субъектом того, насколько его жизнь в целом близка к максимально желательному состоянию» [9].

Анализ и систематизация исследований приводят к выделению гедонистического и эвдемонистического подходов к изучению благополучия подростков и молодежи [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 10; 11].

В исследованиях, выполненных в рамках гедонистического подхода, акцентированного на изучении позитивных чувств и наслаждений человека [16; 20], изучено влияние модернизации российского общества на состояние социального благополучия молодежи, описаны связи субъективного качества жизни и представлений о счастье у молодых людей, проведен анализ видения молодежью своего будущего в аспекте субъективного благополучия, а также исследованы особенности эмоционального самочувствия, счастья и удовлетворенности жизнью молодежи, в том числе и гендерные особенности благополучия [1; 2; 3; 4; 6; 7; 10; 11; 23].

В рамках эвдемонистического подхода благополучие описывается как развитие индивидуальности, обретение человеком личностной идентичности, высокий уровень самореализации, а также возможность быть субъектом собственной жизни. Благополучие связывается с развитием личностных ресурсов позитивного функционирования, с оцен-

кой выраженности личностных предикторов счастья, о благополучии говорят как о целостном, осмысленном и полноценном бытии [19; 21; 23]. В контексте этого подхода изучены представления о стратегиях достижения психологического благополучия современной молодежью, вопросы соотношения нравственности, социального статуса и психологического и эмоционального развития [2; 21].

Одной из наиболее известных в рамках данного подхода моделей является модель благополучия PERMA, разработанная и представленная М. Селигманом в «Теории благополучия» [21]. Австралийскими исследователями Дж. Батлер и М. Керн (J. Butler и M.L. Kern) в 2016 г. был разработан диагностический инструмент PERMA-Profilер, основанный на модели благополучия PERMA М. Селигмана и продемонстрировавший высокую надежность и валидность. Говоря о благополучии, авторы вслед за М. Селигманом приняли попытку говорить о «процветании» как состоянии устойчивого равновесия, выражаемого в высоком уровне эмоционального, психологического и социального благополучия [13]. Адаптацией данного опросника занимались представители различных стран мира: Англии, Греции, Кореи, Италии, Соединенных Штатов Америки [12; 15; 17; 18; 19; 23]. В 2021 году опросник был адаптирован к условиям российской действительности [8].

Важным аспектом изучения является вопрос о факторах психологического благополучия, рассмотренный в контексте определенных социокультурных условий. Несмотря на то, что сам феномен психологического благополучия и его проявления у российской молодежи находятся в зоне высокого научного интереса, количество исследований, раскрывающих содержание и степень влияния социальных и социально-психологических факторов психологического благополучия российской молодежи, недостаточно. По нашему мнению, социально-демографические характеристики, определяющие психологическое благополучие разных молодежных групп, характер взаимосвязи жизненных целей и ценностей, отношений молодежи с разными уровнями психологического благополу-

чия к современным трендам и технологиям, имеют социальное и практическое значение в контексте решения задач, связанных с разработкой научных основ реализации государственной политики по работе с молодежью.

Цель представленной работы заключается в определении факторов психологического благополучия российской молодежи.

Метод и методики

Изучение уровня психологического благополучия российской молодежи проводилось с использованием опросника PERMA-Profilер (Дж. Батлер, М. Керн, 2016), адаптированного для русскоязычной выборки О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой, Е.Н. Волковой [8]. Адаптированный опросник PERMA-Profilер соответствует по структуре исходному теоретическому конструкту, обладает конвергентной и дискриминантной валидностью, высокой надежностью по внутренней согласованности (альфа-Кронбаха=0,80) и соответствует требованиям, предъявляемым к психодиагностическому инструментарию [13].

Опросник предъявлялся молодежи Центральной России в google-форме через интернет-ресурсы. Исследование было анонимным, проводилось на добровольной безвозмездной основе. В google-форму были также включены вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов, о жизненных целях и ценностях, об отношении к мировым трендам и современным технологиям.

Результаты исследования обрабатывались с использованием методов описательной статистики, частотного анализа, анализа различий с помощью компьютерной программы IBM SPSS STATISTICS 26. Для анализа различий категориальных данных, представленных в процентных отношениях, применялся критерий согласия Пирсона χ^2 ; анализ различий количественных данных проводился с использованием ANOVA (критерий F Фишера).

Расчет размеров эффекта проводился с использованием программного обеспечения, представленного на портале Psychometrica (www.psychometrica.de).

В исследовании приняли участие 11811 чел. в возрасте от 18 до 35 лет, среди

них: 6118 чел. (51,8%) относились к возрастной группе 18—22 лет, 2480 чел. (21,0%) — 23—30 лет, 3213 чел. (27,2%) — 31—35 лет. 3729 респондентов (31,6%) составляли мужчины, 8078 респондентов (68,4%) — женщины; 4125 чел. (34,9%) имели высшее образование, 1509 чел. (12,7%) — среднее профессиональное образование, остальные 6177 чел. (52,3%) обучались в учреждениях образования различного уровня.

Результаты

Оценка психологического благополучия российской молодежи проводилась с использованием опросника PERMA-Profilер для русскоязычной выборки.

Полученные данные свидетельствовали о том, что все показатели по шкалам опросника находятся в пределах средних значений, определенных при апробации опросника Дж. Батлер, М. Керн на выборке 31965 чел. из 18 стран (табл. 1) [13].

Самые высокие показатели обнаружены по шкалам «Счастье» ($M=7,40$; $Median=8,00$) и «Позитивные эмоции» ($M=7,31$; $Median=7,67$). Именно по этим шкалам опросника выраженность показателей медианы и средних значений несколько выше, чем в общей выборке. Наименьшие значения отмечены по шкалам «Одиночество» ($M=4,47$; $Median=4,00$) и «Негативные эмоции» ($M=5,77$; $Median=5,67$).

Проверка нормальности распределения по критерию Колмогорова-Смирнова (KS) показала, что данные по шкалам распределены нормально ($KS=0,045 \div 0,157$; $p \leq 0,01$). По всем шкалам, кроме шкалы «Негативные эмоции», наблюдалась правосторонняя асимметрия ($A=-0,792 \div -0,433$), что согласуется с данными ранее проведенных исследований Дж. Батлер, М. Керн [13].

Вместе с тем в исследовании наблюдалась неоднородность распределения выборки респондентов, имеющих разные значения показателей благополучия. В результате кластерного анализа (по методу К-средних, данные предварительно стандартизированы для возможности их сравнения) было выделено 3 группы (кластера) респондентов (рис.).

Таблица 1

Описательные статистические характеристики показателей благополучия выборки исследования и общей выборки (по данным Дж. Батлер, М. Керн, 2016)

Название шкалы	Выборка исследования (N=11811)			Общая выборка (N=31965)		
	M (SD)	Median	Min/Max	M (SD)	Median	Min/Max
Позитивные эмоции	7,31 (1,79)	7,67	0/10	6,69 (1,97)	7,00	0/10
Взаимоотношения	7,14 (1,98)	7,33	0/10	6,90 (2,15)	7,33	0/10
Вовлеченность	7,05 (1,61)	7,33	0/10	7,25 (1,71)	7,67	0/10
Смысл	7,08 (1,85)	7,33	0/10	7,06 (2,17)	7,67	0/10
Достижения	7,15 (1,56)	7,33	0/10	7,21 (1,78)	7,67	0/10
Негативные эмоции	5,77 (1,86)	5,67	0/10	4,46 (2,06)	4,33	0/10
Здоровье	6,71 (1,95)	7,00	0/10	7,33 (2,18)	7,33	0/10
Одиночество	4,47 (2,77)	4,00	0/10	-	-	-
Счастье	7,40 (2,11)	8,00	0/10	7,02 (1,66)	7,38	0/10

Примечания: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; Median — медиана; Min — минимальное значение; Max — максимальное значение; по шкале «Одиночество» данные общей выборки не приведены.

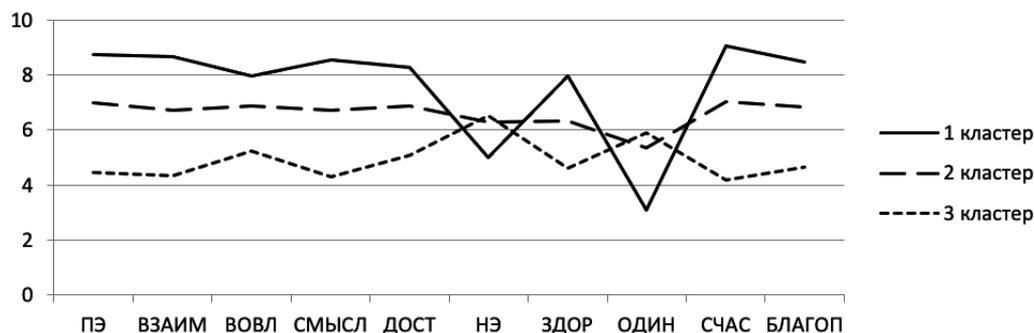


Рис. Результаты кластерного анализа показателей опросника PERMA-Profiler: ПЭ — позитивные эмоции; ВЗАИМ — взаимоотношения; ВОВЛ — вовлеченность; ДОСТ — достижения; НЭ — негативные эмоции; ЗДОР — здоровье; ОДИН — одиночество; СЧАС — счастье; БЛАГОП — общий показатель благополучия

К первому кластеру были отнесены 4913 чел. (41,6%), ко второму — 4912 чел. (41,6%), к третьему — 1986 чел. (16,8%). В трех группах значения по всем показателям различались статистически значимо (по результатам ANOVA и χ^2) (табл. 2, 3, 4).

У респондентов, отнесенных к 1 кластеру, показатели опросника PERMA-Profiler, имеющие содержательно позитивное значение (например, «позитивные эмоции», «здоровье» и др.), значительно выше, чем у всех других респондентов. А показатели, имеющие содержательно негативное значение («негативные

эмоции», «одиночество»), значительно ниже, чем у других респондентов (рис.).

У респондентов, отнесенных к 3 кластеру, показатели, имеющие содержательно позитивное значение, были значительно ниже этих же показателей у других респондентов, а имеющие негативное значение — значительно выше. В исследовательской выборке таких респондентов было меньше, чем в других группах (16,8%).

Респонденты, отнесенные ко 2 кластеру, характеризовались промежуточными значениями показателей.

Респонденты, отнесенные к 1, 2, 3 кластерам, в дальнейшем условно назывались респондентами с «высоким», «средним», «низким» уровнем благополучия. Эти названия условные и введены для облегчения дальнейшей содержательной интерпретации полученных данных. Объективные значения показателей всех респондентов располагались в диапазоне от среднего до высокого уровня.

Участники исследования, имеющие разные показатели благополучия, различаются по семейному статусу, наличию или отсутствию детей, уровню дохода (табл. 2).

Большее количество респондентов, отнесенных к 1 кластеру с «высоким» уровнем благополучия, находятся в официальном браке, проживают с супругом и детьми, имеют доход более 40 тыс. рублей в месяц. Среди данной группы респондентов значительно меньше тех, кто не имеет детей.

В группе респондентов, отнесенных к 3 кластеру с «низким» уровнем благополучия, значительно больше тех, кто не имеет детей, и меньше тех, кто состоит в официальном браке, проживает с семьей и имеет доход выше 40 тыс. руб.

В группе респондентов со «средним» уровнем благополучия распределение респондентов по указанным выше показателям находится между группами 1-го и 3-го кластера. Размеры эффекта по всем показателям табл. 2 меньше 0,1 — значения, считающиеся «низким» эффектом.

Жизненные цели, ценности, перспективы

В исследовании были получены данные о жизненных ценностях, целях и перспективах. В табл. 3 представлены показатели, по которым имелись статистически достоверные различия в распределении респондентов, отнесенных к разным кластерам, и соответствующие значения отдельных характеристик.

По блокам «жизненные ценности», «реализация жизненных целей», «жизненные перспективы» указана представленность респондентов, выбравших соответствующую категорию вопросов. В блоке «жизненные цели» указаны средние ранги, отражающие значимость данной цели для респондента (наиболее значимая цель имеет 1 ранг).

Среди респондентов 1 кластера значительно больше тех (по сравнению с остальными), кто четко осознает позитивность своих перспектив в будущем в различных жизненных сферах, включая профессиональную. Кроме того, для респондентов этой группы более значимыми целями являются крепкая семья и хорошее образование.

Респонденты 3 кластера характеризуются большей представленностью тех, для кого одна из основных жизненных ценностей — материальное благополучие, кто занимает пассивную позицию при реализации своих целей и с пессимизмом смотрит в будущее. Для данной группы респондентов более значимыми по сравнению с другими группами являются

Таблица 2

Характеристики семейного положения и уровня дохода

Характеристики	Распределение респондентов (в %)				Различия по кластерам		
	Выборка в целом	1 кластер	2 кластер	3 кластер	χ^2	P	Размер эффекта
состоит в официальном браке	33,2	38,5	31,8	23,5	8,21	0,02*	$\varphi=0,099$
проживает с семьей (супруг, дети)	38,6	44,3	37,6	27,2	8,18	0,02*	$\varphi=0,098$
не имеет детей	63,5	59,9	64,3	70,7	7,34	0,03*	$\varphi=0,088$
имеет доход более 40 тыс. руб.	7,20	9,40	6,00	4,30	6,11	0,04*	$\varphi=0,073$

Примечания: χ^2 — критерий согласия Пирсона; P — уровень значимости различий; * — различия значимы на уровне $p \leq 0,05$; φ — коэффициент корреляции Matthews.

Таблица 3

Жизненные ценности, цели, жизненные перспективы молодежи

Характеристики	Значения характеристик по кластерам				Различия по кластерам		
	Выборка в целом	1	2	3	Значение критерия	p	Размер эффекта
Жизненные ценности							
главное — материальное благополучие	19,8%	15,5%	20,1%	29,5%	$\chi^2=13,91$	0,00***	$\varphi=0,167$
Жизненные цели							
иметь крепкую семью	1,48	1,39	1,49	1,69	F=53,92	0,00***	f=0,267
получить хорошее образование	2,02	1,96	2,02	2,14	F=16,03	0,00***	f=0,154
заработать много денег	2,19	2,26	2,17	2,07	F=15,21	0,00***	f=0,151
власть, руководить другими	2,86	2,92	2,81	2,84	F=4,98	0,01**	f=0,107
Реализация жизненных целей							
от меня ничего не зависит	7,7%	4,3%	7,3%	11,4%	$\chi^2=6,73$	0,04*	$\varphi=0,076$
Жизненные перспективы							
добьюсь большего, чем родители	53,5%	62,3%	51,8%	35,8%	$\chi^2=15,01$	0,00***	$\varphi=0,181$
с уверенностью и оптимизмом смотрю в будущее	51,2%	73,1%	42,2%	19,0%	$\chi^2=66,81$	0,00***	$\varphi=0,805$
есть четкое понимание профессионального будущего	57,7%	69,3%	54,0%	38,7%	$\chi^2=17,91$	0,00***	$\varphi=0,216$

Примечания: χ^2 — критерий согласия Пирсона; F — критерий Фишера; p — уровень значимости различий; * — различия значимы на уровне $p \leq 0,05$; ** — различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; φ — коэффициент Matthews; f — коэффициент Cohen's.

жизненные цели, связанные с материальным достатком и властью над другими людьми.

Большой размер эффекта имеет показатель «с уверенностью и оптимизмом смотрю в будущее» группы характеристик «жизненные перспективы» ($\varphi=0,805$), средний — показатель «иметь крепкую семью» группы «жизненные цели» ($f=0,267$). Размер эффекта остальных показателей табл. 3 — низкий ($\varphi=0,1 \div 0,3$; $f=0,1 \div 0,25$). Размер эффекта показателя «от меня ничего не зависит» группы характеристик «реализация жизненных целей» ниже 0,1.

Отношение к мировым трендам и современным технологиям

Данные об отношении участников исследования к мировым трендам (осознанное потребление, экология, урбанизация, защита животных, переработка отходов) и современным технологиям (беспилотным транспортным средствам, роботам и другим техниче-

ским системам, управляемым искусственным интеллектом) представлены в табл. 4. По аналогии с предыдущими таблицами указаны только те показатели, по которым имеются статистически достоверные различия в распределении респондентов.

Большее количество представителей 1 кластера поддерживают мировые тренды сохранения экологии и защиты животных.

Доверие беспилотному транспорту, российским современным технологиям значительно выше у респондентов с «высоким» уровнем благополучия по сравнению со всеми остальными. Они, как и респонденты группы со «средним» уровнем благополучия, в большей степени готовы к использованию инновационной техники и совместной работе с роботами.

Респонденты 3 кластера характеризуются меньшим количеством людей, интересующихся и следующих мировым трендам, более низким доверием к технологиям автономно

Таблица 4

Отношение молодежи к мировым трендам и современным технологиям

Характеристики	Значения характеристик по кластерам				Различия по кластерам		
	Выборка в целом	1	2	3	Значение критерия	p	Размер эффекта
Мировые тренды							
экология	47,0%	61,1%	46,3%	29,5%	$\chi^2=22,62$	0,00***	$\varphi=0,272$
защита животных	45,0%	67,1%	53,7%	33,1%	$\chi^2=22,94$	0,00***	$\varphi=0,276$
Современные технологии							
доверие беспилотному транспорту	3,53	3,53	3,56	3,43	F=4,53	0,01**	f=0,105
доверие российским технологиям	3,64	3,81	3,62	3,27	F=86,16	0,00***	f=0,338
готовность к использованию инновационной техники	3,52	3,58	3,53	3,37	F=11,02	0,00***	f=0,122
готовность к совместной работе с роботами	4,02	4,10	4,02	3,84	F=16,88	0,00***	f=0,148

Примечания: χ^2 — критерий согласия Пирсона; F — критерий Фишера; P — уровень значимости различий; * — различия значимы на уровне $p \leq 0,05$; ** — различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; *** — различия значимы на уровне $p \leq 0,001$; φ — коэффициент корреляции Matthews; f — коэффициент Cohen'.

управляемого транспорта, российским современным технологиям в целом, а также более низкой готовностью к использованию инновационной техники и совместной работе с роботами.

Средний размер эффекта имеет показатель «доверие российским технологиям» группы характеристик «современные технологии» ($f=0,338$). По остальным показателям табл. 4 наблюдался низкий размер эффекта ($\varphi=0,1 \div 0,3$; $f=0,1 \div 0,25$).

Обсуждение результатов

В проведенном исследовании показано, что молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет, проживающие в Центральной России, характеризуются показателями психологического благополучия среднего и высокого уровня.

Результаты кластерного анализа свидетельствуют о согласованности значений компонентов благополучия: у респондентов одного кластера значения общего благополучия, компонентов «позитивные эмоции», «взаимоотношения», «вовлеченность», «смысл», «достижения», а также дополнительных показателей имели значения, относящиеся к одному условно выделенному уровню («высокому», «среднему» или «низкому»).

Было установлено, что участники исследования с разным уровнем благополучия отличаются характеристиками семейного статуса, уровня дохода, жизненной позицией, целями в жизни, способами достижения этих целей. Они по-разному воспринимают свое материальное благополучие и по-разному относятся к современным мировым трендам и технологиям.

Среди респондентов, имеющих максимальные значения показателей благополучия, было значительно больше тех, кто состоял в официальном браке, проживал совместно с семьей, имел уровень дохода выше 40 тыс. руб. в месяц и относился к нему как достаточному для покупки всего необходимого. Кроме того, больше респондентов этой группы по сравнению с остальными имеют активную жизненную позицию, с оптимизмом смотрят в будущее и уверены в жизненном успехе. Среди наиболее значимых жизненных целей — крепкая семья и хорошее образование. Больше по сравнению с другими группами количество указанных респондентов привержены действиям, направленным на сохранение экологии и защиту животных. Они в большей степени доверяют современным, в том числе российским, технологиям, включая автономные транспортные средства. Готовы к

командной работе с роботами, управляемыми искусственным интеллектом.

Респонденты, показавшие наиболее низкие среди участников исследования значения благополучия и его компонентов, в большей степени представлены среди тех, кто не имеет детей, в меньшей — среди тех, кто состоит в браке, проживает с семьей и имеет доход выше 40 тыс. руб. Значительно большее количество респондентов этой группы имеют приоритетную позицию, направленную на материальное благополучие, но при этом не проявляют активности по реализации наиболее значимых целей — высокого заработка и обретении власти над другими. В большинстве своем они не уверены в оптимистичном развитии ситуации в будущем, не проявляют интереса к мировым трендам, включая сохранение экологии и защиту животных. Они в меньшей степени по сравнению с остальными доверяют современным технологиям, включая российские разработки.

Респонденты, имеющие средние значения показателей благополучия относительно полученных в исследовании максимальных и минимальных значений, имеют характеристики, в основном занимающие промежуточные значения по отношению к предыдущим двум группам.

Размеры эффекта различий показателей социально-демографических характеристик (семейного статуса, наличия детей, уровня материального дохода) в группах с разными уровнями психологического благополучия меньше 0.1. Вместе с тем размеры эффекта различий показателей психологических характеристик (жизненных целей, ценностей, жизненных перспектив, отношения к мировым трендам и современным технологиям) больше 0.1. Это может свидетельствовать о том, что значимость психологических характеристик является более важной для благополучия российской молодежи по сравнению с социально-демографическими характеристиками.

Обращает на себя внимание тот факт, что вклад психологических характеристик в психологическое благополучие, особенно таких, как стремление иметь крепкую семью, уверенность и оптимизм в отношении будущего, доверие российским технологиям, более весомый, чем социальный эффект (см. табл. 2,

3, 4). Эти характеристики по сути являются характеристиками личностного выбора, они требуют от человека принятия решения, что особенно важно в юном и молодом возрасте. Именно эти характеристики являются управляемыми с точки зрения влияния общества.

Заключение

Результаты исследования свидетельствуют о том, что факторами благополучия российской молодежи в возрасте от 18 до 35 лет являются характеристики семейного статуса, отношение к своему будущему, следование мировым трендам и доверительное отношение к современным инновационным технологиям.

Молодые люди, характеризующиеся позитивным восприятием перспектив в будущем, ориентацией на крепкую семью и получение хорошего образования, доверительным отношением и принятием современных технологий, следованием мировым трендам экологической и гуманистической направленности, имеют более высокие значения общего благополучия и его компонентов по сравнению с теми, для кого приоритетна ориентация на повышение материального достатка и власти над другими людьми, характерны пессимистичное отношение к будущему, неудовлетворенность материальным положением, низкое доверие современным технологиям.

Результаты исследования могут быть использованы в программах работы, направленной на повышение благополучия молодежи.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений. В первую очередь, они связаны с тем, что данные собирались только в Центральном регионе России. Для обобщения результатов и получения более полной картины о факторах благополучия российской молодежи в возрасте от 18 до 35 лет желательно собрать данные и в других российских регионах.

В исследовании также не были изучены личностные особенности различных молодежных групп, сфера их профессиональной деятельности, хобби и др. В будущих исследованиях можно сосредоточиться на изучении этих характеристик для более детального изучения факторов и детерминант благополучия российской молодежи.

Литература

1. Антонова Н.А., Ерицян К.Ю., Цветкова Л.А. Субъективное благополучие подростков и молодежи: концептуализация и измерение // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 187. С. 69—78.
2. Бызова В.М., Перикова Е.И. Представления молодежи о психологическом благополучии и стратегиях его достижения [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 118—130. DOI:10.17223/17267080/70/9
3. Веселова Е.К., Коржова Е.Ю., Рудыхина О.В., Анисимова Т.В. Социальная поддержка как ресурс обеспечения субъективного благополучия студенческой молодежи // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 1. С. 44—58. DOI:10.17759/sps.2021120104
4. Волкова Е.Н., Микляева А.В., Хороших В.В. Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 92—103. DOI:10.17759/pse.202270108
5. Галажинский Э.В., Бохан Т.Г., Ульянич А.Л., Терехина О.В., Шабаловская М.В. Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Science for Education Today. 2019. № 9(6). DOI:10.15293/2658-6762.1906.02
6. Глотова Г.А., Каралетян Л.В. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов [Электронный ресурс] // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2018. № 2. С. 76—88. DOI:10.11621/vsp.2018.02.76
7. Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А. Психоэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606
8. Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н. Опросник благополучия PERMA-Profilер: апробация русскоязычной версии // Социальная психология и общество. 2022. № 3 (в печати).
9. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
10. Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2022. № 30(1). С. 29—48. DOI:10.17759/cpp.2022300103
11. Яремчук С.В., Бакина А.В. Субъективное благополучие молодежи и его взаимосвязь с психологической дистанцией до объектов социально-психологического пространства личности в условиях пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2021. № 12(1). С. 26—43. DOI:10.17759/sps.2021120103
12. Ascenso S., Perkins R., Williamon A. Resounding Meaning: A PERMA Wellbeing Profile of Classical Musicians [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01895
13. Butler J., Kern M.L. The PERMA-Profilер: A brief multidimensional measure of flourishing [Электронный ресурс] // International Journal of Wellbeing. 2016. Vol. 6(3). P. 1—48. DOI:10.5502/ijw.v6i3.526
14. Bradburn N.M. The measurement of psychological well-being // Health Goals and Health Indicators: Policy, Planning, and Evaluation. 2019. P. 84—94. DOI:10.4324/9780429050886-6
15. Choi S., Suh C., Yang J.W., Ye B.J., Lee C.K., Son B.C., Choi M. Korean translation and validation of the Workplace Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment (PERMA)-Profilер [Электронный ресурс] // Annals of Occupational and Environmental Medicine. 2019. Vol. 31(1). DOI:10.35371/aocem.2019.31.e17
16. Diener E., Kjell O.N.E. Abbreviated Three-Item Versions of the Satisfaction with Life Scale and the Harmony in Life Scale Yield as Strong Psychometric Properties as the Original Scales // Journal of Personality Assessment. 2021. Vol. 103(2). P. 183—194. DOI:10.1080/00223891.2020.1737093
17. Giagrasso B. Psychometric properties of the PERMA-Profilер as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context // Current Psychology. 2021. Vol. 40. P. 1175—1184. DOI:10.1007/s12144-018-0040-3
18. Pezirkianidis C., Stalikas A., Lakioti A. et al. Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profilер [Электронный ресурс] // Current Psychology. 2021. Vol. 40. P. 3030—3047. DOI:10.1007/s12144-019-00236-7
19. Ryan J., Curtis R., Olds T., Edney S., Vandelanotte C., Plotnikoff R. et al. Psychometric properties of the PERMA Profilер for measuring wellbeing in Australian adults. 2019. PLoS ONE 14 (12):e0225932. DOI:10.1371/journal.pone.0225932
20. Ryff C. Entrepreneurship and eudaimonic well-being: Five venues for new science // Journal of Business Venturing. 2019. Vol. 34(4). P. 646—663.
21. Seligman M. PERMA and the building blocks of well-being // The Journal of Positive Psychology. 2018. Vol. 13(4). P. 333—335. DOI:10.1080/17439760.2018.1437466

22. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum [Электронный ресурс] // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017. Vol. 43(9). P. 1215—1238. DOI:10.1177/0146167217111915
23. Umucu E., Wu J.-R., Sanchez J., Brooks J.M., Chiu C.-Y., Tu W.-M., Chan F. Psychometric validation of the PERMA-profiler as a well-being measure for student veterans [Электронный ресурс] // *Journal of American College Health*. 2020. Vol. 6(3). P. 271—277. DOI:10.1080/07448481.2018.1546182

References

1. Antonova N.A., Ericyan K.YU., Cvetkova L.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov i molodezhi: konceptualizaciya i izmerenie [Subjective well-being of adolescents and youth: conceptualization and measurement]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena [Scientific journal of Herzen University]*, 2018. Vol. 187, pp. 69—78. (In Russ.).
2. Byzova V.M., Perikova E.I. Predstavleniya molodezhi o psihologicheskom blagopoluchii i strategiyah ego dostizheniya [Young people's ideas about psychological well-being and strategies for achieving it]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal [Siberian Journal of Psychology]*, 2018. Vol. 70, pp. 118—130. DOI:10.17223/17267080/70/9 (In Russ.).
3. Veselova E.K., Korjova E.Yu., Rudykhina O.V., Anisimova T.V. Social'naya podderzhka kak resurs obespecheniya sub"ektivnogo blagopoluchiya studencheskoj molodezhi [Social Support as a Resource for Ensuring the Subjective Well-being of Students]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 44—58. DOI:10.17759/sps.2021120104 (In Russ.).
4. Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Horoshih V.V. Sub"ektivnye predposylki psihologicheskogo blagopoluchiya odarenykh podrostkov [Subjective prerequisites for the psychological well-being of gifted adolescents]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 92—103. DOI:10.17759/pse.2022270108 (In Russ.).
5. Galazhinskij E.V., Bohan T.G., Ul'yanic A.L., Terekhina O.V., Shabalovskaya M.V. Svyaz' sub"ektivnogo kachestva zhizni s predstavleniyami o schast'e (cennostnoj obuslovlennost'yu schast'ya, intensivnost'yu motivacii schast'ya i otvetstvennost'yu za sobstvennoe schast'e) u studencheskoj molodezhi [Relationship between the subjective quality of life and ideas about happiness (value-based conditionality of happiness, intensity of happiness motivation and responsibility for own happiness) among students]. *Science and Education Today*, 2019. Vol. 9, no. 6. DOI:10.15293/2658-6762.1906.02 (In Russ.).
6. Glotova G.A., Karapetyan L.V. Issledovanie parametrov emocional'no-lichnostnogo blagopoluchiya rossijskih studentov [Relationship between the subjective quality of life and ideas about happiness (value-based conditionality of happiness, intensity of happiness motivation and responsibility for own happiness) among students]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psihologiya [The Moscow University Herald. Series 14. Psychology]*, 2018. Vol. 2, pp. 76—88. DOI:10.11621/vsp.2018.02.76 (In Russ.).
7. Golovej L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Psihoemocional'noe blagopoluchie starsheklassnikov v svyazi s gotovnost'yu k professional'nomu samoopredeleniyu [Psycho-emotional well-being of high school students in connection with readiness for professional self-determination]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606 (In Russ.).
8. Isaeva O.M., Akimova A.Yu., Volkova E.N. Oprosnik blagopoluchiya PERMA-Profil'er: aprobaciya russkoyazychnoj versii [Well-Being Questionnaire PERMA-Profil'er: Approbation of the Russian Version]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 3 (in print). (In Russ.).
9. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psihometricheskie karakteristiki i sravnitel'nyj analiz [Brief Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremny [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal]*, 2020. Vol. 1, pp. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).
10. Samokhvalova A.G., Shipova N.S., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N. Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennykh studentov: tipologiya i misheni psihologicheskoy pomoshchi [Psychological well-being of modern students: typology and targets of psychological help]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 1, pp. 29—48. DOI:10.17759/cpp.2022300103 (In Russ.).
11. Yaremtchuk S.V., Bakina A.V. Sub"ektivnoe blagopoluchie molodezhi i ego vzaimosvyaz' s psihologicheskoy distanciej do ob"ektov social'no-psihologicheskogo prostranstva lichnosti v usloviyah pandemii COVID-19 [Subjective Well-Being in Early Adulthood and Psychological Distance to the Objects of the Socio-Psychological Space during COVID-19 Pandemic]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 26—43. DOI:10.17759/sps.2021120103 (In Russ.).
12. Ascenso S., Perkins R., Williamon A. Resounding Meaning: A PERMA Wellbeing Profile of Classical Musicians. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9:1895. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01895

13. Butler J., Kern M.L. The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 2016. Vol. 6, no. 3, pp. 1—48. DOI:10.5502/ijw.v6i3.526
14. Bradburn N.M. The measurement of psychological well-being. *Health Goals and Health Indicators: Policy, Planning, and Evaluation*, 2019, pp. 84—94. DOI:10.4324/9780429050886-6
15. Choi S., Suh C., Yang J.W., Ye B.J., Lee C.K., Son B.C., Choi M. Korean translation and validation of the Workplace Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment (PERMA)-Profilier. *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 2019. Vol. 31, no. 1. DOI:10.35371/aoem.2019.31.e17
16. Diener E., Kjell O.N.E. Abbreviated Three-Item Versions of the Satisfaction with Life Scale and the Harmony in Life Scale Yield as Strong Psychometric Properties as the Original Scales. *Journal of Personality Assessment*, 2021. Vol. 103(2), pp. 183—194. DOI:10.1080/00223891.2020.1737093
17. Giangrosso B. Psychometric properties of the PERMA-Profilier as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context. *Current Psychology*, 2021. Vol. 40, pp. 1175—1184. DOI:10.1007/s12144-018-0040-3
18. Pezirkianidis C., Stalikas A., Lakioti A. et al. Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profilier. *Current Psychology*, 2021. Vol. 40, pp. 3030—3047. DOI:10.1007/s12144-019-00236-7
19. Ryan J., Curtis R., Olds T., Edney S., Vandelanotte C., Plotnikoff R. et al. Psychometric properties of the PERMA Profilier for measuring wellbeing in Australian adults, 2019. *PLoS ONE* 14 (12):e0225932. DOI:10.1371/journal.pone.0225932
20. Ryff C. Entrepreneurship and eudaimonic well-being: Five venues for new science. *Journal of Business Venturing*, 2019. Vol. 34, no. 4, pp. 646—663.
21. Seligman M. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2018. Vol. 13(4), pp. 333—335. DOI:10.1080/17439760.2018.1437466
22. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017. Vol. 43, no. 9, pp. 1215—1238. DOI:10.1177/0146167217711915
23. Umucu E., Wu J.R., Sanchez J., Brooks J.M., Chiu C.Y., Tu W.M., Chan F. Psychometric validation of the PERMA-profilier as a well-being measure for student veterans. *Journal of American College Health*, 2020. Vol. 6, no. 3, pp. 271—277. DOI:10.1080/07448481.2018.1546182

Информация об авторах

Исаева Оксана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Акимова Анна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Волкова Елена Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая научно-образовательным центром «Психология одаренного подростка», ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (ФГБОУ ВО «Мининский университет»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Information about the authors

Oksana M. Isaeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Organizational Psychology, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Anna Yu. Akimova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Organizational Psychology, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Elena N. Volkova, Doctor of Science, Professor of Psychology, Head of the Scientific and Educational Center “Psychology of a Gifted Teenager”, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Получена 22.10.2021

Received 22.10.2021

Принята в печать 30.06.2022

Accepted 30.06.2022

Приписывание веса виртуальным объектам детьми дошкольного возраста

Крылова С.Г.

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Водяха Ю.Е.

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

Представленная статья основана на актуальных идеях о том, что современное образование переживает процесс цифровой трансформации на всех уровнях, включая дошкольный. Авторы считают, что психологически обоснованное использование цифровых технологий делает значимым исследование представлений ребенка об объектах цифровой среды (виртуальных объектах). Эмпирическое исследование было направлено на проверку двух гипотез: 1) дошкольники приписывают виртуальным объектам такое качество, как вес; 2) дошкольники идентифицируют виртуальные объекты как «легкие». В исследовании приняли участие 53 ребенка в возрасте от 3,5 до 5 лет ($M=4,3$; $SD=0,41$). В качестве инструмента работы применялся методический прием (Х. Клоос, Э.Л. Амазин), позволяющий выявить представления детей о весе предметов на основе результатов действий с этими предметами без словесного самоотчета. Вес был операционализирован через расположение на модели холма (длина — 40 см) двух реальных объектов (легкий — 27 грамм, тяжелый — 170 грамм) и виртуального объекта, с которым дети предварительно осуществляли действие «поднятие на полку» на экране планшетного компьютера. 92,5% детей указали определенное место расположения для виртуального объекта, то есть приписывали ему наличие веса. У 70,4% детей расположение виртуального объекта ($M_e=40$ см) значимо не отличается ($T_{3МП}=13,5$, $p=0,933$) от расположения реального легкого объекта ($M_e=40$ см), у 18,2% дошкольников расположение виртуального объекта ($M_e=14,5$ см) значимо не отличается ($T_{3МП}=11,5$, $p=0,673$) от расположения реального тяжелого объекта ($M_e=12,25$ см). Отмечается, что необходима проверка дополнительных гипотез о факторах, влияющих на представление дошкольников о весе виртуальных объектов.

Ключевые слова: восприятие веса, тачскрин, виртуальный объект, приписывание, дошкольники.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00308 А.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в разработке компьютерных приложений А.И. Газейкину.

Для цитаты: Крылова С.Г., Водяха Ю.Е. Приписывание веса виртуальным объектам детьми дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 36—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270404>

Attributing Weight to Virtual Objects in Preschoolers

Svetlana G. Krylova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Yuliya E. Vodyakha

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

Modern education is undergoing a process of digital transformation at all levels, including preschool. The psychologically founded use of digital technologies makes it relevant to study the child's ideas about the objects of the digital environment (virtual objects). This empirical study is aimed to test two hypotheses: 1) Preschoolers attribute the quality of weight to virtual objects; 2) Preschoolers perceive virtual objects as light-weighted. 53 children, 3.5 to 5 years old, participated in this study ($M=4.3$; $SD=0.41$). The study includes experimental technique (H. Kloos, E.L. Amazeen), assessed children's perception of weight based on their interaction with these objects without verbal self-report. The weight was operationalized through the location on a hill model (slope length — 40 cm) of two real objects (lightweight — 27 g, heavy — 170 g) and a virtual object, which was previously "lifted on the shelf" on a tablet PC screen. 92.5% of participants designated a specific place on the hill for the virtual object, suggesting they attributed weight to it. For 70.4% of children, the placement of a virtual object ($Me=40$ cm) does not significantly differ ($T_{emp}=13.5$ $p=0.933$) from the placement of a light real object ($Me=40$ cm). For 18.2% of children, the placement of a virtual object ($Me=14.5$ cm) does not significantly differ ($T_{emp}=11.5$ $p=0.673$) from the placement of a heavy real object ($Me=12.25$ cm). Further research is necessary to better understand factors contributing to preschoolers' perception of virtual objects weight.

Keywords: weight perception, touchscreen, virtual object, attribution, preschoolers.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00308 A.

Acknowledgements. The authors are grateful to A.I. Gazeikina for the design of computer applications.

For citation: Krylova S.G., Vodyaha Ju.E. Attributing Weight to Virtual Objects in Preschoolers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 36—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270404> (In Russ.).

Введение

Задача использования новых информационных технологий как одного из важных

условий обновления системы дошкольного образования была обозначена еще 20 лет назад в письме Министерства образования

Российской Федерации. В настоящее время вопросы, касающиеся перспектив дошкольного образования в эпоху цифровизации, продолжают оставаться актуальными и широко обсуждаются представителями научного сообщества [3; 5]. Психологически обособленное использование цифровых устройств требует понимания педагогами особенностей восприятия детьми объектов цифровой среды (виртуальных объектов) и их возможного отличия от восприятия реальных объектов.

Учитывая, что многие игровые компьютерные приложения анонсируются как развивающие, предполагается, что сформированные в процессе их использования знания, умения, навыки могут быть перенесены в область действий с реальными объектами. Поэтому представляет интерес вопрос, в какой степени различия в восприятии виртуальных и реальных объектов могут повлиять на качество переноса, являющегося важной частью любого процесса обучения [4; 16].

Ранее нами было проведено исследование, направленное на проверку гипотезы о восприятии детьми виртуальных объектов на экране планшетного компьютера как трехмерных, несмотря на то, что перемещение этих объектов осуществляется движениями пальцев по двумерной поверхности экрана [10]. Согласно полученным нами результатам 91% детей в возрасте 4—6 лет воспринимают виртуальные объекты как трехмерные. При этом дети значимо чаще по сравнению с восприятием визуально и визуально-гаптически предъявленных реальных объектов упускают из виду отдельные детали формы виртуальных объектов.

В качестве следующей характеристики, предположительно отражаемой при восприятии детьми виртуальных объектов, был выбран вес. В отличие от формы/размерности вес не может быть воспринят непосредственно на основе визуальной информации. Это определяет интерес к исследованию восприятия веса виртуальных объектов, поскольку осязательная информация об этих объектах недоступна, если это специально не организовано, например, с помощью тактильных устройств обратной связи [8].

Исследование формирования понятия «вес» у детей было начато Э. Гибсон [6] и Ж. Пиаже [13]. Обобщение результатов исследований, представленных в научных публикациях, позволяет сделать следующие выводы: 1) дети до определенного возраста не дифференцируют размер и вес [6; 13]; 2) в процессе возрастного развития происходит дифференциация понятий «размер», «вес» и «плотность» [15]; 3) в основе понятия о весе у детей вплоть до 7 лет лежит ощущаемый вес [15]; 4) в суждениях детей в возрасте 8—9 лет вес выступает как фундаментальное свойство материи, не зависящее от ощущений [15]; 5) возраст 3—4 года является нижней возрастной границей для сформированности представления о весе [1; 15], однако использовать информацию об относительном весе объектов в своих действиях дети могут уже в младенчестве [7].

Отмечаются методические сложности в изучении восприятия веса детьми раннего и дошкольного возраста, связанные с трудностями детей вплоть до седьмого года жизни в словесном обозначении свойства предмета, ощущаемого как «тяжесть» [1]. Для исключения лексических ограничений был предложен ряд приемов, позволяющих исключить словесный самоотчет [9; 15]. Один из таких приемов был назван «невербальными задачами веса». Суть невербальных задач заключается в создании игровой ситуации, в которой ребенка просят представить, к каким наблюдаемым последствиям приведет взаимодействие объектов различного веса с другими игровыми предметами. Преимущество этого приема заключается в перемещении фокуса внимания с визуальное непосредственно не воспринимаемого свойства (веса) на явно наблюдаемые изменения, а также в том, что ребенку при ответе не обязательно использовать само слово «тяжесть» (вес, масса), которое может отсутствовать в его активном лексиконе [9; 15].

В представленных в научной литературе исследованиях виртуальные объекты чаще выступают как модели реальных объектов, нежели как самостоятельный класс объектов, обладающих особыми свойствами. Поэтому наше исследование носило эксплораторный

характер и было направлено на проверку двух гипотез: 1) дошкольники приписывают виртуальным объектам такое качество, как вес; 2) дошкольники идентифицируют виртуальные объекты как легкие.

При формулировке первой гипотезы мы исходили из положений такого подхода, как обучение на основе опыта, согласно которому предшествующий опыт взаимодействия с объектами приводит к формированию ассоциаций между различными характеристиками этих объектов (размер, материал, плотность, вес, категория). Эти ассоциации лежат в основе ожиданий, которые позволяют предвидеть вес незнакомого объекта, опираясь на одну или несколько известных характеристик. Визуальное сходство виртуальных объектов с реальными прототипами может формировать ожидания относительно веса виртуальных объектов на основе воспринимаемого размера и формы по аналогии с восприятием связанного с этими характеристиками веса реальных объектов. Вторая гипотеза основана на представлении о связи оценок веса объектов с динамическими характеристиками действий с этими объектами: объекты, для перемещения которых требуется меньше усилий, оцениваются как более легкие. Перемещения виртуальных объектов

по экрану планшетного компьютера осуществляются посредством скользящих движений пальцами, что ассоциируется с легким весом. Поскольку сформулированные нами гипотезы содержательно относятся к типу гипотез о наличии явления, план исследования не включал контроль движений по перемещению виртуального объекта. Проверка причинной гипотезы о характеристиках перемещения как факторе восприятия веса виртуального объекта является одной из перспективных исследовательских задач.

Выборка и программа исследования

В исследовании приняли участие 53 ребенка (27 мальчиков и 26 девочек) в возрасте от 3,5 до 5 лет ($M=4,3$; $SD=0,41$). При разработке исследовательской процедуры был использован методический прием, разработанный для изучения иллюзии «размер-вес» у дошкольников [9]. Для реализации процедуры исследования был изготовлен схематичный рисунок холма («горки») с домиком на его вершине (рис. 1).

Также было разработано компьютерное приложение, моделирующее действие «поднятия» кубика на полку, как наиболее информативное для оценки веса объекта по сравнению с другими действиями (рис. 2). Приложение



Рис. 1. Рисунок холма для определения расположения объектов разного веса (флажком отмечено указанное ребенком положение)

ние работает под управлением операционной системы Android. Все модели были созданы с помощью редактора трехмерной компьютерной графики Blender и импортированы в приложение, написанное на языке Java с использованием фреймворка LibGDX. Приложение было установлено на планшетный компьютер Huawei (модель AGS2-L09).

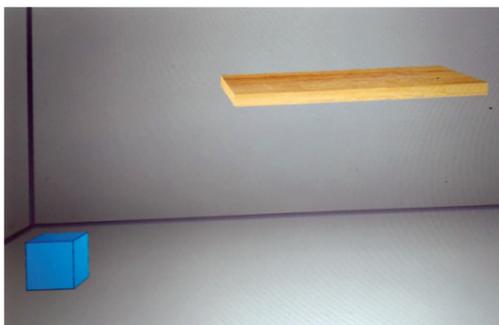


Рис. 2. Фото экрана планшетного компьютера с начальным расположением виртуального куба относительно полки

Исследование проводилось в форме индивидуальных игровых занятий в присутствии психолога ДОУ. Процедура исследования включала 4 этапа.

1. Объяснение и демонстрация. Психолог рассказывает ребенку сказку про живущую в домике на высокой горке мышку, которая делает запасы на зиму (несет яблочки в домик на горке). Для эксперимента были изготовлены из полимерной глины три шарика («яблочки») диаметром 3,5 см и весом 6, 40 и 83 грамма (легкое, среднее и тяжелое). Далее психолог дает ребенку в руки «тяжелый» шар и сообщает, что если яблоко было очень тяжелым, то мышке было трудно его нести по высокой горке и приходилось отдыхать. В качестве места остановки психолог указывает на точку у основания холма (5 см). Аналогичным образом, для яблочка среднего веса указывалось место в середине холма (20 см), а для легкого — вершина (40 см).

2. Проверка понимания информации о весе. Психолог дает ребенку в руки последо-

вательно тяжелое и легкое «яблоко» и просит показать, где остановится отдохнуть мышка.

3. Основной этап с реальными объектами. Психолог рассказывает новый сюжет сказки (мышка несет три кусочка сыра к себе в домик). В качестве «кусочков сыра» использовались изготовленные из полимерной глины кубики с длиной грани 4 см, различающиеся весом: легкий (27 грамм), средний (80 грамм) и тяжелый (170 грамм). В начале этого и следующего экспериментальных этапов психолог дает ребенку в руки кубик среднего веса и показывает, что с ним персонаж остановится отдохнуть в середине холма (20 см). Далее ребенку даются в руки последовательно кубики разного веса (тяжелый и легкий), психолог просит указать место на горке, где мышка будет отдыхать. Для контроля эффекта последовательности половине детей (27 детям) сначала предъявлялся «легкий», а затем «тяжелый» кубик, а другой половине (26 детям) — сначала «тяжелый», а потом — «легкий».

4. Основной этап с виртуальным объектом. Психолог показывает ребенку кубик и полочку на экране планшетного компьютера и говорит, что этот «кусочек сыра» (кубик с длиной грани 1,7 см) прислали мышке по почте. Психолог предлагает ребенку поставить кубик на полочку, перемещая его по экрану планшетного компьютера. Ребенок выполняет действие перемещения кубика на полку 2—3 раза. Далее психолог просит ребенка указать место на горке, где остановится отдохнуть мышка, когда она будет нести домой эту «посылку с сыром».

Результаты выполнения детьми инструкции третьего и четвертого основных этапов были представлены тремя показателями: положение тяжелого и легкого реальных кубиков и положение виртуального кубика (расстояние от основания холма, в см). Положение тяжелого и легкого реальных кубиков рассматривались как корреляты оценок ребенком веса этих объектов: тяжелые объекты располагались ближе к основанию холма, а легкие — ближе к вершине холма. Показатели положения легкого и тяжелого реальных кубиков мы использовали как реперные точки для

получения информации об оценке ребенком веса виртуального кубика. Статистический анализ данных производился в Statistica 6.0.

Результаты

На этапе обработки результатов из массива данных (53 ребенка) были исключены результаты 5 детей, у которых положения легкого и тяжелого реальных кубиков незначительно различались, а также результаты 4 детей, которые не смогли ответить на вопрос о расположении виртуального объекта («не знаю»).

Результаты остальных детей были разделены на три группы в зависимости от расположения виртуального кубика относительно реальных кубиков: 1 группа («легкий») — ближе к легкому кубику (31 человек), 2 груп-

па («тяжелый») — ближе к тяжелому кубику (8 человек), 3 группа («неопределенный») — между легким и тяжелым кубиками (5 человек) (табл., рис. 3). Для отнесения значения положения виртуального кубика к той или иной группе использовалась не объективная шкала (0—40 см), а субъективные шкалы, определяемые индивидуальными значениями положений легкого и тяжелого реальных кубиков для каждого ребенка.

Анализ полученных результатов позволяет сделать заключения относительно выдвинутых гипотез.

Выполнение ребенком инструкции по выбору определенного положения на холме для предъявленного объекта невозможно без представления об этом объекте как имеющем вес. 49 (92,5%) детей из 53 выполнили эту

Таблица

Расположение реальных и виртуального кубиков как показатели оценок веса

Группа	Количество детей	Идентификация виртуального кубика по весу	Реальные кубики				Виртуальный кубик (V)	
			тяжелый (RH)		легкий (RL)		Разброс (см)	Медиана (см)
			Разброс (см)	Медиана (см)	Разброс (см)	Медиана (см)		
1	31 (70,4%)	легкий	0—30	9	21—40	40	33—40	40
2	8 (18,2%)	тяжелый	4—30	12,25	40—40	40	5—28	14,5
3	5 (11,4%)	неопределенный	0—14	9	40—40	40	22—27	23

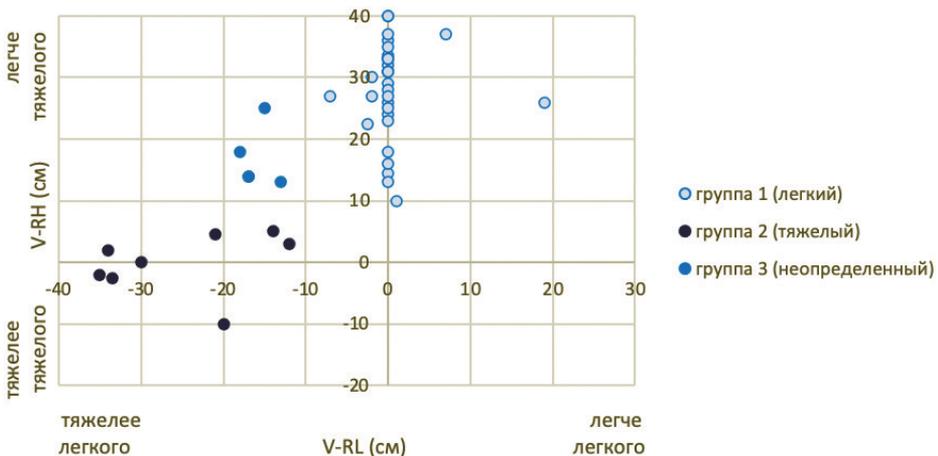


Рис. 3. Индивидуальные показатели размещения виртуального кубика относительно реальных легкого и тяжелого кубиков

инструкцию, что может свидетельствовать о приписывании детьми виртуальным объектам такого свойства, как вес.

Для проверки второй гипотезы было проведено сравнение распределения частоты выбора положений для виртуального кубика с равномерным распределением с использованием χ^2 -критерия Пирсона. Полученное значение $\chi^2_{\text{эмп}}=27,59$ ($p<0,001$) свидетельствует о статистически достоверных расхождениях между распределениями. Таким образом, выбор преобладающим количеством детей положения для виртуального кубика, близкого к положению легкого реального кубика, является неслучайным и свидетельствует об идентификации виртуального кубика с легким кубиком.

Для групп 1 («легкий») и 2 («тяжелый») также была проведена оценка достоверности сдвига значения положения виртуального кубика по отношению к положению реальных кубиков с использованием Т-критерия Вилкоксона. У 70,4% детей (группа 1) расположение виртуального куба ($Me=40$ см) значительно не отличается ($T_{\text{эмп}}=13,5$ при $p=0,933$) от расположения реального легкого куба ($Me=40$ см), у 18,2% дошкольников (группа 2) расположение виртуального куба ($Me=14,5$ см) значительно не отличается ($T_{\text{эмп}}=11,5$ при $p=0,673$) от расположения реального тяжелого куба ($Me=12,25$ см).

Обсуждение результатов

Исследовательский прием распознавания веса реального предмета без словесного самоотчета, предложенный Н. Kloos и E.L. Amazeen [9], позволяет изучить способность дошкольников сравнивать разные весовые градации как при восприятии реальных, так и виртуальных объектов.

Несмотря на отмечаемое исследователями отсутствие реалистичной тактильной обратной связи при манипулировании виртуальными объектами [8], дети дошкольного возраста склонны приписывать виртуальным объектам те свойства реальных предметов, которые могут быть непосредственно восприняты только на основе осязательной информации. Возможно, перенос свойств реальных объектов на виртуальные облегча-

ет процесс познания ребенком виртуального мира. Результаты, касающиеся приписывания виртуальным объектам веса, соответствуют результатам исследования личных «теорий» детей 4—6 лет о массе: дети рассуждали о массе нарисованных объектов [12].

Полученные результаты также согласуются с выводами отечественных [1; 2] и зарубежных психологов [11; 14] о значимости активных сенсомоторных действий с реальными предметами для формирования перцептивных способностей ребенка, а также для умения предсказывать физические характеристики визуально воспринимаемых объектов. Нами также показано, что опыт, полученный ребенком в ходе взаимодействия с предметами реального мира (представления памяти о свойствах предметов), впоследствии может быть перенесен на восприятие виртуальных объектов.

Основной результат исследования состоит в выявлении особенностей приписывания веса виртуальным объектам детьми дошкольного возраста. Опираясь на полученные результаты и данные предыдущих исследований [10], можно предположить, что дети воспринимают виртуальные объекты как трехмерные (частично упуская детали формы) и имеющие вес (чаще воспринимаемые как легкие).

Ограничения исследования, наряду с небольшим объемом выборки, связаны с такими различиями в условиях предъявления реальных и виртуального объектов, как характер движений при взаимодействии с объектами и размер объектов. Хотя процедура эксперимента не предполагает точного количественного соотнесения положений реальных и виртуального объектов, а задает общее правило (нижняя часть холма — для тяжелых объектов, а верхняя — для легких), тем не менее отмеченные различия могут являться источником снижения валидности.

Учитывая ассоциации между весом и другими сенсорными признаками [18], дальнейшие исследования будут направлены на изучение факторов, определяющих оценку веса виртуальных объектов: характера движений при взаимодействии с этими объектами (без усилия/с усилием) и визуально воспринимаемых характеристик (размер, плотность).

Заключение

1. Результаты проведенного исследования дают аргументы в пользу подтверждения предположения о том, что дети дошкольного возраста приписывают вес виртуальным объектам. Приписывание веса может осуществляться на основе опыта взаимодействия с реальными объектами, в результате которого формируются ассоциации между различными визуально воспринимаемыми характеристиками этих объектов и их весом, а также вследствие визуального сходства виртуальных объектов с их реальными прототипами, что облегчает перенос свойств реальных объектов в область виртуальных объектов.

2. Дети дошкольного возраста значимо чаще идентифицируют виртуальные объекты

с объектами легкого веса, чем с тяжелыми. Мы предполагаем, что одним из факторов, определяющих оценку веса виртуального объекта, может быть характер движений, осуществляемых при взаимодействии с этим объектом. Проверка этого предположения требует включения в план исследования фиксации кинематических характеристик, а также варьирования воспринимаемого веса виртуального объекта (например, с помощью приема визуальной задержки [17]).

3. Проведенное исследование относится к области познания виртуальных объектов как особого класса объектов, и его результаты позволяют говорить о необходимости расширения сферы интересов когнитивной психологии за пределы физической реальности.

Литература

1. Белоус Н.Г. Характер действия детей дошкольного возраста при сопоставлении предметов по их тяжести // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: В 6 ч. Ч. 4. / Под ред. З.А. Михайловой, Р.Л. Непомнящей. СПб.: ЛНПК «АРК», 1994. С. 40—44.
2. Запорожец А.В. Психология действия. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 736 с.
3. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. 2018. № 8. С. 16—25. DOI:10.24411/1997-9657-2018-10032
4. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 42—53. DOI:10.17759/pse.2018230304
5. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177—193. DOI:10.17759/sps.2022130212
6. Gibson E.J. Principles of perceptual learning and development. New York: Appleton Century Crofts, 1969. 537 p. DOI:10.1126/science.168.3934.958
7. Hauf P., Paulus M., Baillargeon R. Infants Use Compression Information to Infer Objects' Weights: Examining Cognition, Exploration, and Prospective Action in a Preferential-Reaching Task // Child Development. 2012. Vol. 83. № 6. P. 1978—1995. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01824.x
8. Huang Y., Yao K., Li J., Li D., Jia H., Liu Y., Yiu C.K., Park W., Yu X. Recent advances in multi-mode haptic

- feedback technologies towards wearable interfaces // Materials Today Physics. 2022. Vol. 2. 100602. DOI:10.1016/j.mtphys.2021.100602
9. Kloos H., Amazeen E.L. Perceiving heaviness by dynamic touch: An investigation of the size-weight illusion in preschoolers // British Journal of Developmental Psychology. 2002. Vol. 20(2). P. 171—183. DOI:10.1348/026151002166398
10. Krylova S.G., Vodyaha Yu.E. An Experimental Study of Perception by Preschoolers: The Computer Models of Real Objects as Three-Dimensional on the Screens of Touchscreen Devices // Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020): Atlantis Press, 2020. P. 424—431. DOI:10.2991/assehr.k.200509.077
11. Lozada M., Carro N. Embodied Action Improves Cognition in Children: Evidence from a Study Based on Piagetian Conservation Tasks // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00393
12. MacDonald A. Heavy Thinking: Young Children's Theorising About Mass analyses young children's thinking about the concept of mass // Australian Primary Mathematics Classroom. 2010. Vol. 15. № 4. P. 4—8. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906679.pdf> (дата обращения: 12.11.2021).
13. Piaget J., Inhelder B. The child's construction of quantities: Conservation and atomism. London: Routledge and Kegan Paul, 1974. 285 p.
14. Rosenbaum D.A., Chapman K.M., Weigelt M., Weiss D.J., van der Wel R. Cognition, action, and object manipulation // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138. № 5. P. 924—946. DOI:10.1037/a0027839
15. Smith C., Carey S., Wisner M. On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density // Cognition. 1985.

Vol. 21. № 3. P. 177—237. DOI:10.1016/0010-0277(85)90025-3

16. Troseth G.L., Flores I., Stuckelman Z.D. When representation becomes reality: Interactive digital media and symbolic development // *Advances in child development and behavior* / In J.B. Benson (ed.). Cambridge, Massachusetts: Elsevier Academic Press, 2019. P. 65—108. DOI:10.1016/bs.acdb.2018.12.001

References

1. Belous N.G. Kharakter deistviya detei doshkol'nogo vozrasta pri sopostavlenii predmetov po ikh tyazhesti [The nature of the action of preschool children when comparing objects by their severity]. In Z.A. Mikhailova, R.L. Nepomnyashchaya (ed.). *Teoriya i metodika razvitiya elementarnykh matematicheskikh predstavlenii u doshkol'nikov: V 6 t. T. 4 [Theory and methodology for the development of elementary mathematical concepts in preschoolers: in 6 vol. Vol. 4]*. Saint-Petersburg: LNPК «ARK» Publ., 1994, pp. 40—44. (In Russ.).

2. Zaporozhets A.V. Psikhologiya deistviya [The psychology of action]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut Publ., Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 2000. 736 p. (In Russ.).

3. Komarova I.I. Budushchee doshkol'nogo obrazovaniya v epokhu tsifrovizatsii [The future of preschool education in the digital age]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2018. no. 8, pp. 16—25. DOI:10.24411/1997-9657-2018-10032 (In Russ.).

4. Smirnova Ye.O., Matushkina N.Yu., Smirnova S.Yu. Virtual'naya real'nost' v rannem i doshkol'nom detstve [Virtual reality in early and preschool years]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 42—53. DOI:10.17759/pse.2018230304

5. Smirnova S.Yu., Klopotova Ye.Ye., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo vozrasta: novyy sotsiokul'turnyy kontekst [Features of the use of digital devices by preschool children: a new sociocultural context]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 177—193. DOI:10.17759/sps.2022130212

6. Gibson E.J. Principles of perceptual learning and development. New York: Appleton Century Crofts Publ., 1969. 537 p. DOI:10.1126/science.168.3934.958

7. Hauf P., Paulus M., Baillargeon R. Infants Use Compression Information to Infer Objects' Weights: Examining Cognition, Exploration, and Prospective Action in a Preferential-Reaching Task. *Child Development*, 2012. Vol. 83, no. 6, pp. 1978—1995. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01824.x

8. Huang Y., Yao K., Li J., Li D., Jia H., Liu Y., Yiu C.K., Park W., Yu X. Recent advances in multi-mode haptic feedback technologies towards wearable interfaces.

17. van Polanen V., Tibold R., Nuruki A., Davare M. Visual delay affects force scaling and weight perception during object lifting in virtual reality // *Journal of Neurophysiology*, 2019. Vol. 121. № 4. P. 1398—1409. DOI:10.1152/jn.00396.2018

18. Walker P., Scallon G., Francis B. Cross-Sensory Correspondences: Heaviness is Dark and Low-Pitched // *Perception*, 2016. Vol. 46. № 7. P. 772—792. DOI:10.1177/0301006616684369

Materials Today Physics, 2022. Vol. 2. 100602. DOI:10.1016/j.mphys.2021.100602

9. Kloos H., Amazeen E.L. Perceiving heaviness by dynamic touch: An investigation of the size-weight illusion in preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 2002. Vol. 20, no. 2, pp. 171—183. DOI:10.1348/026151002166398

10. Krylova S.G., Vodyaha Yu.E. An Experimental Study of Perception by Preschoolers: The Computer Models of Real Objects as Three-Dimensional on the Screens of Touchscreen Devices. *Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020)*: Atlantis Science Press, 2020, pp. 424—431. DOI:10.2991/assehr.k.200509.077

11. Lozada M., Carro N. Embodied Action Improves Cognition in Children: Evidence from a Study Based on Piagetian Conservation Tasks. *Frontiers in Psychology*, 2016. Vol. 7. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00393

12. MacDonald A. Heavy Thinking: Young Children's Theorising About Mass analyses young children's thinking about the concept of mass. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 2010. Vol. 15, no. 4, pp. 4—8. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906679.pdf> (Accessed 12.11.2021).

13. Piaget J., Inhelder B. The child's construction of quantities: conservation and atomism. London: Routledge and Kegan Paul Publ., 1974. 285 p.

14. Rosenbaum D.A., Chapman K.M., Weigelt M., Weiss D.J., van der Wel R. Cognition, action, and object manipulation. *Psychological Bulletin*, 2012. Vol. 138, no. 5, pp. 924—946. DOI:10.1037/a0027839

15. Smith C., Carey S., Wiser M. On differentiation: A case study of the development of the concepts of size, weight, and density. *Cognition*, 1985. Vol. 21, no. 3, pp. 177—237. DOI:10.1016/0010-0277(85)90025-3

16. Troseth G.L., Flores I., Stuckelman Z.D. When representation becomes reality: Interactive digital media and symbolic development. In J.B. Benson (ed.). *Advances in child development and behavior*. Cambridge, Massachusetts: Elsevier Academic Press, 2019, pp. 65—108. DOI:10.1016/bs.acdb.2018.12.001

17. van Polanen V., Tibold R., Nuruki A., Davare M. Visual delay affects force scaling and weight perception during object lifting in virtual reality. *Journal of Neurophysiology*, 2019. Vol. 121, no. 4, pp. 1398—1409. DOI:10.1152/jn.00396.2018

18. Walker P., Scallon G., Francis B. Cross-Sensory *Perception*, 2016. Vol. 46, no. 7, pp. 772—792.
Correspondences: Heaviness is Dark and Low-Pitched. DOI:10.1177/0301006616684369

Информация об авторах

Крылова Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Водяха Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

Information about the authors

Svetlana G. Krylova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Yuliya E. Vodyakha, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

Получена 26.11.2021

Received 26.11.2021

Принята в печать 30.06.2022

Accepted 30.06.2022

Comparison of Parental Attitudes Before and During the COVID-19 Pandemic

Sibel Atli

Van Yuzuncu Yil University, Van, Turkey

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-4530>, e-mail: sibel.atl@gmail.com

Selim Gunuc

Izmir Bakircay University, Izmir, Turkey

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2278-7882>, e-mail: selim.gunuc@bakircay.edu.tr

The goal of this study was to investigate changes in parental attitudes and family variables during the COVID-19 pandemic. Survey methodology was employed to collect the data; the questionnaires included a family information form prepared by the researchers and the “Parental Attitude Research Instrument” (PARI), used to examine changes in parental attitudes related to the pandemic. The initial data, collected immediately before the outbreak of COVID-19, were compared with data gathered in May 2020, by which time the pandemic had already spread throughout Turkey. The research sample included 119 mothers with preschool children aged 5—6 years enrolled in four public schools. Our findings indicated that changes in family life and parental attitudes occurred during the pandemic. While scores measuring the two PARI subscales of dependency and egalitarianism and democratic attitudes increased, the scores for rejection of the home-making role and strictness and authoritarianism decreased. According to the multivariate analysis of covariance (MANCOVA) results, there was a statistically significant difference between the time measurements (taken before and during the pandemic) with respect to the combined dependent variables of egalitarianism and democratic attitudes and strictness and authoritarianism, even after controlling for the demographic variables.

Keywords: COVID-19, pandemic, preschool, 5—6 years old, parenting attitudes, PARI.

For citation: Atli S., Gunuc S. Comparison of Parental Attitudes Before and During the COVID-19 Pandemic. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 46—58. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270405> (In Russ.).

Сравнение родительских установок до и после пандемии COVID-19

Сибель Атли

Университет Ван Юзюнчу Йыл, Ван, Турция

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-4530>, e-mail: sibel.atl@gmail.com

CC BY-NC

Селим Гюнук

Бакырчайский Университет Измира, Измир, Турция

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2278-7882>, e-mail: selim.gunuc@bakircay.edu.tr

Целью данного исследования было изучение изменения родительских установок по отношению к разным сторонам семейной жизни во время пандемии COVID-19. Для сбора данных использовался метод анкетирования; опросники включали форму сбора информации о семье, подготовленную исследователями, и «Инструмент исследования родительских установок» (PARI), который использовался для изучения изменений в родительских установках, связанных с пандемией. Исходные данные, собранные непосредственно перед вспышкой COVID-19, сравнивали с данными, собранными в мае 2020 года, когда пандемия уже распространилась по всей Турции. В выборку исследования вошли 119 матерей детей дошкольного возраста (5—6 лет), обучающихся в четырех общеобразовательных школах. Наши данные показали, что во время пандемии произошли изменения в семейной жизни и родительских установках. В то время как количество баллов по таким признакам методики PARI, как зависимость и несамостоятельность матери и партнерские отношения увеличилось, количество баллов по признакам неудовлетворенность ролью хозяйки дома, суровость и излишняя строгость — уменьшилось. Согласно результатам многомерного ковариационного анализа (MANCOVA), была выявлена статистически значимая разница между временем проведения замеров (до и во время пандемии) в отношении комбинированных зависимых переменных — партнерские отношения, суровость и излишняя строгость — даже после контроля демографических переменных.

Ключевые слова: COVID-19, пандемия, дошкольный опыт, возраст 5—6 лет, родительские установки, PARI.

Для цитаты: *Атли С., Гюнук С.* Сравнение родительских установок до и после пандемии COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 46—58. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270405>

INTRODUCTION

The word “pandemic” refers to an illness of epidemic proportions that spreads to more than one country or continent. Beginning in late 2019, the world faced a novel pandemic, the effects of which are still felt today. By April 2020, more than three billion people around the world were confined to their homes, and more than 130 countries imposed restrictions on the mobility of their citizens in the hope of preventing the transmission of the novel coronavirus COVID-19 [36]. The pandemic has produced enormous sociological and psychological effects, impacting entire societies as well as changing the lives of countless individuals [20].

Parental attitudes influence all developmental domains of the respective children, especially their socio-emotional development [29]. Numerous studies conducted in recent years have reported how parental attitudes affect child development and behavior [3; 14; 21; 27]. In the pre-school period, in which the child identifies with the parent, parental attitudes are of greater importance because their attitudes are adopted by the children [23].

Parental attitudes may be regarded as attitudes that the parents adopt toward various circumstances or situations in which the child finds itself [10]. By observing preschool children’s behaviors, Baumrind identified three types of pa-

rental attitudes: authoritarian parenting, authoritative parenting, and permissive parenting [5]. This classification scheme allowed the full scope of parental attitudes that could serve as a guide for future research to be identified [11]. In the present study, encompassing the scope of parental attitudes and family life, five categories were used: *egalitarianism and democratic attitudes, strictness and authoritarianism, dependency, rejection of the homemaking role, and marital conflict.*

In families where egalitarianism and democratic attitudes prevail, the parents, being problem-oriented and rational, guide the activities undertaken by the child [4]. Children growing up in democratic families are less anxious and have an advantage in terms of their socio-emotional efficacy as well as the ability to regulate their emotions [34]. Democratic parental attitudes may be considered the most beneficial attitudes with regard to the developmental domains of the child [7].

Strict and authoritarian families attempt to evaluate, control, and shape the child's behaviors and attitudes from the perspective of an authority figure with absolute power [4]. Studies have shown that authoritarian parental attitudes result in the child developing negative personality traits and anxiety [13]. Authoritarian parental attitudes are reported to promote the use by children of negative behaviors in problem-solving [30]. Children in families where dependency dominates, that is, raised in an over-protective environment, tend to become over-dependent on others, lack confidence, and suffer from emotional breakdowns [37]. In the present study, a parent's rejection of the homemaking role and marital conflict were also taken into consideration as they relate to family life. These dimensions can be explained by families adapting to changing social and economic conditions, accompanied by changes in the relationships, roles, and responsibilities within the family [1].

Theoretical Framework

Ecological systems theory represents an important framework for understanding how family processes are affected by the different environmental settings within which family members function. External factors are important and influential on the family. As such, they require careful exami-

nation in order to be fully understood [1; 15; 19]. The first level of this model is the microsystem, constituting the individual's immediate environment, in which individual personality traits and family interactions act as major influences. The next level is the mesosystem, which consists of connections between microsystems. Microsystems and mesosystems are embedded within exosystems, environments that have indirect effects on family interactions. In the present study, we hypothesized that demographic variables such as the age of the child, parental employment and educational status would be reflected in family attitudes at the microsystem, mesosystem, and exosystem levels. The COVID-19 pandemic may be assumed to impact critical global systems, such as the economy, health, economy, education, etc., at the macro level of the ecological framework. Ecological systems theory has formed the basis of a number of empirical studies exploring how multiple psychosocial factors affect child development and parenting [18; 38]. Since the COVID-19 pandemic has affected the health, working lives, and overall lifestyles of families, it is expected that in adapting to this novel situation, attitudes within families will change, just as the microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem all undergo changes as they affect each other.

Research questions (Hypothesis)

Although several studies in the literature have examined the effects of demographic variables on family attitudes and characteristics [24; 27; 35], as of yet, no longitudinal study investigating the effects of the COVID-19 pandemic on family attitudes has been published. Our research question and hypothesis are as follows:

RQ1. *How did the COVID-19 pandemic affect the differences in parental attitudes associated with demographic variables?* Studies have shown that parental attitudes and styles of child-rearing may vary depending on any number of factors, including cultural and socio-demographic characteristics [22; 24; 27; 34; 35]. When examined within the framework of ecological systems theory, the COVID-19 pandemic may impact family dynamics and lifestyles at the macro level. Thus, changes in family attitudes during the pandemic are to be expected.

METHOD

Research Model

In this study, a survey methodology was employed to evaluate changes in parental attitudes caused by the pandemic. To this end, the initial data collected prior to the start of the COVID-19 pandemic (December 2019) were compared with the data collected after the pandemic had spread throughout Turkey (May 2020). The demographic variables of relevance to this study were determined. The children, 39.5% of whom were five years old and 60.5% of whom were six, were split almost evenly in terms of gender, 49.6% being female and 50.4% male. The mothers' ages ranged from 23 to 50 with an average age of 33.5 years, while the fathers averaged 38 years, with ages ranging between 26 and 53.

Sample

The research sample was comprised of 119 mothers with preschool children aged 5—6 years from four state schools in the city of Van, Turkey. All the mothers were selected on a random basis, representing different socioeconomic classes. The same research sample was used both in the first and second stages of data collection.

Data Collection Tools

A family information form, prepared by the researchers, and the "Parental Attitude Research Instrument" (PARI) were used for data collection. The family information form consisted of questions pertaining to such demographic variables as the child's age, parental educational level and profession, and the number of siblings in the family.

The PARI scale, developed by Schaefer and Bell [28] to examine the effects of parental attitudes on child development, was adapted into Turkish in 1978 [16]. As a result of the adaptation study conducted in Turkey, Le Compte, Le Compte, and Özer decreased the total number of items in the scale to 60 for all five subscales combined. The Turkish version incorporates a four-point Likert-type scale for scoring and includes five subscales: *dependency* (D) (16 items), *egalitarianism and democratic attitudes* (EDA) (9 items), *rejection of the homemaking role* (RHR) (13 items), *marital conflict* (MC) (6 items), and

strictness and authoritarianism (SA) (16 items). The items numbered 2, 29, and 44 are coded reversely. With the exception of the egalitarianism and democratic attitudes subscale, high scores indicate negative attitudes on the part of the mothers. Employing the test-retest method within a period of three weeks, values of .58 and .88 were calculated for the reliability coefficients, while Cronbach's alpha coefficient was determined to be .64 [16].

In the current study, the scores for each of the five subscales were evaluated separately. The four possible responses range from "I find it completely inappropriate" to "I find it completely appropriate". High subscale scores indicate agreement with the attitude being measured.

Data Collection and Analysis

Official permission to undertake this study was granted by the Provincial Directory of National Education. The questionnaires were distributed to four randomly-selected schools, and the school administrators were asked to send the questionnaires to mothers volunteering to participate in the study. Although the PARI scale evaluates parental attitudes, since the contents of the subscales were considered more relevant to mothers, it was the latter who were therefore requested to complete the surveys. The first set of data was collected in December 2019, using hard copies of the questionnaires.

The period in which the pandemic and related precautions (such as the curfew) were most prevalent in Turkey was May of 2020. Thus, the second data set was collected in May 2020 from the participating mothers, who also provided the first data set. However, for the second round of data collection, online forms were used due to the restrictions imposed during that stage of the pandemic.

For statistical analysis, all of the data was input into the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) software suite. The total scores were calculated for each of the five PARI subscales. The normality of the subscale data for each demographic variable was examined, and all were found to exhibit a normal distribution. Therefore, the parametric tests analysis of variance (ANOVA) and t-test could be used to analyze the

data. For ANOVA, the Tukey post hoc test was conducted to determine the source of the difference. A *p*-value of less than .05 was considered statistically significant.

Lastly, we used one-way multivariate analysis of covariance (MANCOVA) to incorporate multiple dependent variables while controlling for certain demographic variables. Specifically, MANCOVA was used in the present study to determine whether any statistically significant differences existed between the time measurements (before and during the pandemic) for the combined dependent variables (dependency, egalitarianism and democratic attitudes, rejection of the homemaking role, marital conflict, and strictness and authoritarianism) while controlling for the demographic variables (child’s age, parental education level, parents’ professions, and the number of siblings in the family).

FINDINGS

In order to answer our research question, the data pertaining to the periods before and during the pandemic were compared. Next, the parental attitude scores before the pandemic (the scores for the five subscales) and the parental attitude scores during the pandemic (the scores for the five subscales) were examined to determine whether the scores differed significantly in terms of each demographic variable. The tables below present the findings obtained via the analyses, showing only the subscale data with a significant difference.

First, the scores obtained before and during the pandemic for the five PARI subscales were compared; the results are given in Table 1.

According to Table 1, no significant difference was observed between the data obtained before and during the pandemic for the MC subscales, whereas the other subscales all showed significant differences between the first and second data sets. According to the mean values in Table 1, the D and EDA subscale scores were significantly higher during the pandemic, while those of the RHR and SA subscales were significantly higher prior to the pandemic.

The results of the analyses revealed no significant difference in parental attitudes with regard to the child’s gender for any of the subscales, either before or during the pandemic. The ages of the mothers and fathers were grouped as “20—30”, “31—35”, and “36 or older”; with respect to parental age, the data showed no significant differences in parental attitudes for any of the subscales.

The subscale scores of the mothers with children aged 5 or 6 years were compared next, with the results of the analyses shown in Table 2.

According to the results presented in Table 2, the pre-pandemic EDA subscale score and the D subscale score obtained during the pandemic both differed significantly depending on the age of the child. Mothers with 6-year-old children had higher EDA subscale scores when compared to those with 5-year-old children both before and during the pandemic.

Table 1

PARI independent t-test results before and during the pandemic

PARI Subscale	Age	N	Mean	Sd	t	Df	p
D subscale	Before the pandemic	119	39.378	8.549	-5.671	118	.000
	During the pandemic	119	46.689	9.905			
EDA subscale	Before the pandemic	119	17.521	4.012	-20.707	118	.000
	During the pandemic	119	29.059	4.205			
RHR subscale	Before the pandemic	119	37.387	6.299	6.315	118	.000
	During the pandemic	119	32.042	7.441			
MC subscale	Before the pandemic	119	16.210	3.949	0.913	118	.363
	During the pandemic	119	15.689	4.472			
SA subscale	Before the pandemic	119	42.555	7.661	6.765	118	.000
	During the pandemic	119	35.017	8.633			

Table 2

PARI with respect to the child's age

Before the pandemic	Age	n	Mean	Sd	t	Df	p
EDA subscale	5	71	16.690	3.963	-2.835	118	.005
	6	49	18.735	3.763			
During the pandemic							
D subscale	5	47	43.447	10.519	-2.807	115	.006
	6	70	48.514	8.887			

Regarding the educational levels of the fathers, the results of the comparisons of the subscale scores obtained before and during the pandemic are given in Table 3.

As Table 3 shows, in terms of the father's educational background, significant differences were observed in the pre-pandemic SA subscale scores as well as in the D and SA subscale scores obtained during the pandemic. The results of the post hoc test conducted to determine the source of the difference revealed that the pre-pandemic SA subscale scores of the fathers who were college graduates were higher than those with only elementary school education ($m.d.=8.235, p<.05$) and higher than fathers with a high school diploma ($m.d.=3.921, p<.05$).

Regarding data obtained during the pandemic, the D and SA subscale scores of the fathers with only a secondary/high school education were higher than those of the fathers with a university degree ($m.d.=6.129, p<.05$; $m.d.=6.489, p<.05$, respectively).

The mothers' scores in the five subscales before and during the pandemic were compared with respect to their educational levels; the results of the analyses are presented in Table 4.

Concerning the mother's educational background, significant differences were found in the pre-pandemic D and SA subscale scores and the D, EDA, and SA subscale scores obtained during the pandemic. The results of the post hoc test to determine the source of the difference showed that before the pandemic, the D subscale scores of the mothers with a university degree were higher than those of the mothers with only an elementary school education ($m.d.=5.131, p<.05$); the same phenomenon was observed with regard to the SA subscale scores ($m.d.=7.277, p<.05$). The SA subscale scores of the mothers with a high school diploma were also higher than those of the mothers with who had only received an elementary school education ($m.d.=4.241, p<.05$).

During the pandemic, the D subscale scores of the mothers with a high school diploma were

Table 3

PARI with respect to the father's level of education

Before the pandemic	The father's level of education	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
SA subscale	Between Groups	970.692	2	485.346	9.533	.000
	Within Groups	5956.775	117	50.913		
	Total	6927.467	119			
During the pandemic						
D subscale	Between Groups	1028.378	2	514.189	5.600	.005
	Within Groups	10374.682	113	91.811		
	Total	11403.060	115			
SA subscale	Between Groups	1187.364	2	593.682	8.859	.000
	Within Groups	7572.602	113	67.014		
	Total	8759.966	115			

Table 4

PARI with respect to the mother's level of education

Before the pandemic	The mother's level of education	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P
D subscale	Between Groups	481.328	2	240.664	3.421	.036
	Within Groups	8229.872	117	70.341		
	Total	8711.200	119			
SA subscale	Between Groups	969.497	2	484.748	9.519	.000
	Within Groups	5957.970	117	50.923		
	Total	6927.467	119			
During the pandemic						
D subscale	Between Groups	2497.692	2	1248.846	16.220	.000
	Within Groups	8777.299	114	76.994		
	Total	11274.991	116			
EDA subscale	Between Groups	201.172	2	100.586	6.113	.003
	Within Groups	1875.751	114	16.454		
	Total	2076.923	116			
SA subscale	Between Groups	1815.841	2	907.920	15.027	.000
	Within Groups	6888.022	114	60.421		
	Total	8703.863	116			

higher than those of the university-educated mothers (m.d.=9.583, $p<.05$), as were the D subscale scores of the mothers with only an elementary school education (m.d.=10.191, $p<.05$). The EDA subscale scores of the mothers with college degrees were higher than both those with only a high school diploma (m.d.=2.554, $p<.05$) and those with an elementary school education (m.d.=3.038, $p<.05$).

Mothers with high school diplomas scored higher on the SA subscale during the pandemic than those with a university degree (m.d.=7.283, $p<.05$), as did mothers with only an elementary school education (m.d.=9.379, $p<.05$).

Regarding the number of children in the family, the five subscale scores obtained before and during the pandemic were also compared, and the results are shown in Table 5.

According to Table 5, in relation to the number of siblings, there was a significant difference between groups in pre-pandemic D subscale scores, while no significant difference was observed in any of the subscale scores obtained during the pandemic. The results of the post hoc test conducted to determine the source of the difference revealed that the mothers of children with no siblings and only one sibling both had higher D subscale scores than those whose children had 4

Table 5

PARI with respect to the number of siblings in the family

Before the pandemic	The number of children	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
D subscale	Between Groups	968.071	4	242.018	3.594	.008
	Within Groups	7743.129	115	67.332		
	Total	8711.200	119			
During the pandemic						
No significant difference					$p>.05$	

or more siblings (m.d.=9.967, $p<.05$; m.d.=9.587, $p<.05$, respectively).

The scores for the five subscales obtained before and during the pandemic were also compared with regard to the mother's profession; the results are presented in Table 6.

As shown in Table 6, concerning the mother's profession, significant differences were observed in the pre-pandemic SA subscale scores and in the D, EDA, and SA subscale scores obtained during the pandemic. The post hoc test to determine the source of the difference indicated that the pre-pandemic SA subscale scores of the mothers who were teachers were higher

than those of the mothers who were housewives (m.d.=5.085, $p<.05$).

During the pandemic, the D and SA subscale scores of the mothers who were housewives were higher than those of the mothers employed as teachers (m.d.=10.168, $p<.05$; m.d.=10.637, $p<.05$, respectively), while the EDA subscale scores showed the opposite result (m.d.=2.566, $p<.05$).

Comparisons were also made of the subscale scores related to the father's profession, taken both before and during the pandemic. The results of these analyses are presented in Table 7.

In relation to the father's profession, there were significant differences in the pre-pandemic

Table 6

PARI with respect to the mother's profession

	The mother's profession	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
SA subscale	Between Groups	575.088	2	287.544	5.296	.006
	Within Groups	6352.378	117	54.294		
	Total	6927.467	119			
During the pandemic						
D subscale	Between Groups	1779.965	2	889.983	10.210	.000
	Within Groups	9675.552	111	87.167		
	Total	11455.518	113			
EDA subscale	Between Groups	129.942	2	64.971	3.824	.025
	Within Groups	1885.996	111	16.991		
	Total	2015.939	113			
SA subscale	Between Groups	1910.216	2	955.108	15.887	.000
	Within Groups	6673.302	111	60.120		
	Total	8583.518	113			

Table 7

PARI with respect to the father's profession

PARI Subscale	The father's profession	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
SA-subscale	Between Groups	601.064	3	200.355	3.674	.014
	Within Groups	6326.402	116	54.538		
	Total	6927.467	119			
During the pandemic						
D-subscale	Between Groups	1231.874	3	410.625	4.495	.005
	Within Groups	10322.913	113	91.353		
	Total	11554.786	116			
SA-subscale	Between Groups	2095.710	3	698.570	11.817	.000
	Within Groups	6680.256	113	59.117		
	Total	8775.966	116			

SA subscale score as well as in the D and SA subscale scores obtained during the pandemic. The post hoc test found that the pre-pandemic SA subscale scores of the fathers employed as teachers were higher than those of the fathers who were tradesmen (m.d.=6.351, $p<.05$).

Concerning the D subscale scores obtained during the pandemic, the unemployed fathers (m.d.=13.318, $p<.05$) and those working as tradesmen (m.d.=8.272, $p<.05$) both scored higher than fathers who were teachers. The SA subscale scores of the unemployed fathers (m.d.=16,125, $p<.05$) and tradesmen (m.d.=10,478, $p<.05$) were both higher than those of the fathers who were teachers.

After controlling for the demographic variables (child’s age, parents’ educational level, parents’ profession, number of siblings), the difference between the time measurements (before and during the pandemic) with respect to the combined dependent variables of egalitarianism and democratic attitudes (EDA) and strictness and authoritarianism (SA) was determined to be statistically significant ($F(5, 217)=2.564, p<.05$, Wilks’ $\Lambda=.056$). However, there was no statistically significant difference between the time measurements for the combined dependent variables dependency (D), rejection of the homemaking role (RHR), and marital conflict (MC) after controlling for the demographic variables.

Following the determination of the statistically significant differences, post hoc analyses were performed for EDA and SA. According to the data presented in Table 8, post hoc comparisons using the Bonferroni test showed a significant dif-

ference between the mean pre-pandemic EDA score (MEDA1=20.396) and that obtained during the pandemic (MEDA2=25.665). The mean pre-pandemic SA score (MSA1=44.802) was also significantly different from the mean score obtained during the pandemic (MSA2=32.466).

DISCUSSION & CONCLUSION

Ecological systems theory emphasizes that individual and family functioning are influenced by macrosystem variables. This situation reflects that the adaptiveness of a particular parenting attitude or family interaction style is often determined by the nature of the broader social context [32]. For example, parents who perceive higher levels of danger in their environment tend to be more strict [12]. One study found that 80% of the participants required mental health services during the COVID-19 pandemic [25], while another reported that the majority of children in Bangladesh suffered from mental health problems during isolation [39]. As is evident, the pandemic has had numerous negative effects on the mental health of children and adults in different countries. According to ecological systems theory, this situation indicates that the pandemic affects the individual at the macro level.

Similarly, the results of the current study show that the COVID-19 pandemic led to changes in family attitudes. Although the difference in the marital conflict (MC) subscale scores obtained before and during the pandemic was not statistically significant, the scores for both the dependency (D) and egalitarianism and democratic attitudes (EDA) subscales increased during the pandemic,

Table 8

One-Way MANCOVA and Post-Hoc Results

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error Df	p	Partial Eta Squared
Intercept	Wilks’ Lambda	.614	27.289	5.000	217.000	.000	.386
Time	Wilks’ Lambda	.944	2.564	5.000	217.000	.028	.056
Dependent Variable	(1) Time	(2) Time	Mean Difference (1—2)	Std. Error	p		
EDA	Before the pandemic	During the pandemic	-5.268	2.398	.029		
SA	Before the pandemic	During the pandemic	12.336	4.830	.011		

Design: Intercept + Time is an independent variable (before and during the pandemic) + The demographic variables are covariate variables

while the rejection of the homemaking role (RHR) and strictness and authoritarianism (SA) scores decreased. According to the MANCOVA results, there were statistically significant differences between the time measurements (before and during the pandemic) in the combined dependent variables egalitarianism and democratic attitudes (EDA) and strictness and authoritarianism (SA), even after controlling for the demographic variables. These results provide important evidence that the attitudes in question were not affected by familial variables but by the pandemic itself (as represented by the time variable).

Another noteworthy finding was the low score for rejection of the homemaking role, a result that could be explained from the perspective of feminist family theory. In their study, Bradbury-Jones and Isham reported that violence within the family increased in numerous countries throughout the world during the COVID-19 pandemic [8]. The researchers also noted that women and children, who constitute the physically most vulnerable members of a family unit, were exposed to violence and even murder during the pandemic. Therefore, a reason for the low score for the rejection of the homemaking role could be that mothers, given their lack of power within the family, might be trying to protect themselves, prioritizing the overall unity of the family rather than aiming to increase their own power within it.

In the present study, the differences in parental attitudes associated with the demographic variables were also of interest. The mothers with a six-year-old child had higher scores for egalitarianism and democratic attitudes (before the pandemic) and dependency (during the pandemic) when compared to those with a five-year-old child. Since, according to the families, six-year-old children are better at taking responsibility and making shared decisions than five-year-olds, the parents demonstrated more democratic attitudes toward their six-year-old children.

The educational levels of the mothers and fathers participating in this study were determined to be significant as well. The mothers with a university degree had higher pre-pandemic dependency and strictness and authoritarianism scores than the other mothers. During the pandemic, the university-educated mothers had higher egalitarianism and democratic attitudes scores, while those with lower levels of education had higher dependency and strictness and authoritarianism scores. The pre-pandemic strictness and authoritarianism scores were higher for fathers with a university degree, whereas during the pandemic, those same fathers scored lower on that subscale compared to those who completed secondary education. Similarly, studies have shown that parents with less education demonstrated higher levels of strictness and authoritarianism while more educated parents scored higher on democratic attitudes [26; 27; 33]. In this regard, one interesting finding was that strictness and authoritarianism scores were high for the parents with low levels of education during the pandemic, as situations such as the latter contribute to feelings of stress, anxiety, and fear, while the more educated parents scored higher on egalitarianism and democratic attitudes. Based on this result, knowledge, higher literacy levels, and skills acquired via education may be inferred to lead to more positive results in managing extraordinary circumstances such as a pandemic. Moreover, our results showed that during the pandemic, parents with a university degree were more successful in demonstrating democratic attitudes, which are the most beneficial ones in terms of child development.

Another variable related to the parents' educational background was their profession, which in this study was also revealed to play an important role with respect to parental attitudes. The pre-pandemic strictness and authoritarianism scores of the fathers and mothers working as teachers were higher than those of the mothers who were housewives. During the pandemic, the mothers who were housewives and the fathers who were either unemployed or tradesmen had higher subscale scores for both dependency and strictness and authoritarianism, which represent negative attitude dimensions. In addition, the mothers employed as teachers scored higher on egalitarianism and democratic attitudes, which are positive attitude dimensions, than the mothers who were housewives.

The present study found no significant differences before or during the pandemic in any of the PARI subscales in terms of the child's gender or

the parents' ages, which is consistent with the literature [26]. Regarding the number of children in the family, a significant difference was observed only in the pre-pandemic data. The results of the present study, in which there was no significant difference in parental attitudes in terms of the number of children during the pandemic, suggest that parents adopt similar attitudes regardless of how many children they have.

According to our findings, the pandemic precipitated changes in family life and parental attitudes. These results also support ecological systems theory, which examines the internal and external factors that affect a child's growth and development. Each child is born into and grows up in a certain social and cultural system influenced by other social and cultural systems. The family unit is connected to educational establishments, other institutions and communities, and society as a whole. All of these interrelated elements exert great influence initially on the child's family and secondarily on the child him/herself [6].

Regarding the limitations of the present study, the original study design included only a single measurement, as the research had been planned before the start of the pandemic. As a result, the pre-pandemic data were not compared on a one-to-one basis for each individual participant. With the second data set obtained during the pandemic since prior to the pandemic, no identity-related information had been gathered, such as coding the names of the participants. However, an overall comparison of the data collected before and during the pandemic was conducted. The initial study design was followed at the beginning of the pandemic, and the same data collection forms were distributed to the mothers for the second data collection. For this reason, the two different

data sets (before and during the pandemic) for the mothers were not compared in the analysis process. Instead, as the mothers at the same schools had been contacted, the same samples were compared as a whole. Although this situation could be regarded as a limitation with respect to our research findings, this situation is not assumed to have resulted in any change in the results. Another limitation of the study was that the research data were collected only from the mothers, given that the content of the PARI subscales may be considered more applicable to mothers. It should thus be kept in mind that the results of the research were interpreted accordingly.

The basic premise of social contagion theory maintains that every thought and every behavior in a group is potentially contagious [17]. Children tend to approve of their own thoughts and behaviors based on the influence of their parents, to whom they feel they belong [31]. Individuals interact with each other more intensely in stressful or chaotic environments compared to normal conditions; hence, in such circumstances, the thoughts and behaviors of individuals may be more affected than usual by the actions of other members of the group/family. Taking this phenomenon into consideration, we recommend that the effects of the pandemic be examined within the framework of social contagion theory in future studies. Furthermore, different measurement tools could be used to collect data from both mothers and fathers to compare their attitudes toward parenting, and parental attitudes should also be examined following the conclusion of the pandemic. Investigating whether the pandemic has led to a permanent change in parental attitudes is of critical importance for studying children and family dynamics.

References

1. Atlı S., Baran G. Tarihsel Süreçte Aile ve Aile Kuramları [Family and Family Theories in Historical Process]. In Baran, G. (Ed.), *Aile Yaşam Dinamikleri* [In the Dynamics of Family Life]. Ankara: Pelikan, 2021, pp. 25–58.
2. Attili G., Vermigli P., Roazzi A. Rearing styles, parents' attachment mental state, and children's social abilities the link to peer acceptance. *Child Development Research*, 2011. Vol. 2011, Article ID 267186, 12 p. DOI:10.1155/2011/267186
3. Aydogmus K., Baltas A., Baltas Z., Davaşlıgil Ü. *Ana-Baba Okulu* [Parent school]. İstanbul: Remzi Kitapevi. 2004, pp. 46–60.
4. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 1966. Vol. 37, no. 4, pp. 887–907.
5. Baumrind D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 1971, no. 4, pp. 1–103.
6. Begum N.N. Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children:

- Evidence from the early childhood longitudinal study (Doctoral dissertation), 2007, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3268588).
7. Bornstein L., Bornstein M.H. Parenting styles and child social development. In: R.E. Tremblay, R.G. Barr (ed.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2007, pp. 1—4.
 8. Bradbury-Jones C., Isham L. The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence. *Journal of Clinical Nursing*, 2020, no. 29, pp. 13—14. DOI:10.1111/jocn.15296.
 9. Cohan C.L., Cole S.W. Life course transitions and natural disaster: Marriage, birth, and divorce following Hurricane Hugo. *Journal of Family Psychology*, 2002. Vol. 16, no. 1, pp. 14—25. DOI:10.1037/0893-3200.16.1.14.
 10. Darling N., Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 1993, no. 113, pp. 487—496. DOI:10.1037/0033-2909.113.3.487.
 11. Dornbusch S.M., Ritter P.L., Leiderman P.H., Roberts F., Fraleigh M.J. The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 1987, no. 58, pp. 1244—1257.
 12. Earls F., McGuire J., Shay S. Evaluating a community intervention to reduce the risk of child abuse. Methodological strategies in conducting neighborhood survey. *Child Abuse and Neglect*, 1994, no. 18, pp. 473—485.
 13. Hart C.H., Newell L.D., Olsen S. Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In: J.O. Greene B.R. Burleson (ed.), *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003, pp. 753797.
 14. Jeynes W.H. A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 2015. Vol. 50, no. 4, pp. 387—423.
 15. Klein D.M., White J.M. The long-term effects of family structure on gender role attitudes. *Journal of Marriage & the Family*, 1996, no. 50, pp. 709—717.
 16. LeCompte A., Özer A.S. Üst sosyo-ekonomik düzeyde Ankara'lı annelerin çocuk yetiştirme tutumları: Bir ölçek uyarlaması [Child-rearing attitudes of high socio-economic Ankara mothers: A scale adaptation]. *Türk Psikoloji Dergisi [Turkish Journal of Psychology]*, 1978. Vol. 1, no. 1, pp. 5—8.
 17. Locher D. *Social contagion theory*. Upper Saddle River: NJ Prentice Hall, 2005, pp. 24.
 18. Meyers S.A. Mothering in context: Ecological determinants of parent behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1999, no. 45, pp. 332—357.
 19. Mercer R.T., Faan R.N. Theoretical perspectives on the family, 1989, URL: <http://n.ereserve.fiu.edu/010009621-1.pdf> (Accessed 11.05.2020).
 20. Owen L. Five ways the coronavirus is hitting women in Asia, BBC News, 2020. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-asia-51705199> (Accessed 12.12.2020).
 21. Özyürek A. Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between social skill levels of preschool children and mother attitudes]. *Milli Eğitim Dergisi [Journal of National Education]*, 2015, no. 206, pp. 106—120.
 22. Özyürek A., Tezel Şahin F. 5—6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi [Examining the attitudes of parents with children in the 5—6 age group]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi [Journal of Gazi University Gazi Education Faculty]*, 2005. Vol. 25, no. 2, pp. 19—34.
 23. Potts N.L., Mandlco B.L. *Pediatric Nursing: Caring for Children and Their Families*. US: Delmar Thomson Learning, 2004, pp. 18—22.
 24. Rafferty Y., Griffin K. Parenting behaviors among low-income mothers of preschool age children in the United States: Implications for parenting programs. *International Journal of Early Years Education*, 2010. Vol. 18, no. 2, pp. 143—157.
 25. Roy D., Tripathya, S., Kumar S., Nivedita K., Sudhir S., Vermaa K., Kaushal V. Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 51, no. 102083.
 26. Şanlı D., Öztürk C. Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi [Examining the factors affecting mothers' child rearing attitudes]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi [Journal of Buca Faculty of Education]*, 2012, no. 32, pp. 31—48.
 27. Sak R., Sahin Sak I.T., Atli S., Sahin B.K. Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları [Preschool period: Parental attitudes]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Journal of Mersin University Faculty of Education]*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 972—991. DOI:10.17860/efd.33313.
 28. Schaefer E.S., Bell R.Q. Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 1958. Vol. 29, no. 3, pp. 339—361.
 29. Schultz D.P., Schultz S.E. *Modern Psikoloji Tarihi [A History of Modern Psychology]*. Istanbul: Kaknus Yayınları, 2020, pp. 83.
 30. Snyder J., Stoolmiller M., Wilson M., Yamamoto M. Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 2003. Vol. 12, no. 3, pp. 335—360.
 31. Stolley K.S. *The Basics of Sociology*. USA: Greenwood Publishing Group, 2005, pp. 1—19.
 32. Steven A.M., Varkey S., Aguirre A.M. Ecological Correlates of Family Functioning. *American Journal of Family Therapy*, 2002. Vol. 30, no. 3, pp. 257—273. DOI:10.1080/019261802753577575.

33. Tatlı S., Selimoğlu H., Bademci D. Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi [Investigation of family life and child rearing attitudes of mothers whose children attend pre-school education]. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Bingöl University Journal of Social Sciences Institute]*, 2012. Vol. 2, no. 3, pp. 101—114.
34. Towe-Goodman N.R., Teti D.M. Power assertive discipline, maternal emotional involvement, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 2008, no. 22, pp. 648—651.
35. Tudge J., Hogan D., Snezhkova I., Kulakova N., Etz, K. Parent's child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development*, 2000, no. 9, pp. 105—121.
36. UNICEF. Rethinking screen-time in the time of COVID19, 2020. Available at: <https://www.unicef.org/globalinsight/stories/rethinkingscreen-time-time-covid-19> (Accessed 14.12.2020).
37. Yavuzer H. Yaygın Anne — Baba Tutumları. Ana Baba Okulu [Common Parental Attitudes. Parent School]. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2001, pp. 82—95.
38. Woodworth S., Belsky J., Crnic K. The determinants of fathering during the child's second and third year of life: A developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 1996, no. 58, pp. 679—692.
39. Yeasmina S., Banik R., Hossain S., Hossain N., Mahumuda N., Salmaa N., Hossaina M. Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of children in Bangladesh: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review*, 2020, no. 117, pp. 105—277.

Information about the authors

Sibel Atli, PhD in Child Development, Assistant Professor, Chair of Child Development, Van Yuzuncu Yıl University, Van, Turkey, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-4530>, e-mail: sibel.atl@gmail.com

Selim Gunuc, PhD in Education Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology, Izmir Bakircay University, Izmir, Turkey, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2278-7882>, e-mail: selim.gunuc@bakircay.edu.tr

Информация об авторах

Сибель Атли, доктор психологических наук в области психологии развития, доцент кафедры психологии развития, Университет Ван Юзюнчу Йыл, Ван, Турция, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-4530>, e-mail: sibel.atl@gmail.com

Селим Гюнук, доктор психологических наук в области психологии образования, старший доцент кафедры психологии образования, Бакырчайский Университет Измира, Измир, Турция, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2278-7882>, e-mail: selim.gunuc@bakircay.edu.tr

Получена 25.07.2021

Принята в печать 30.06.2022

Received 25.07.2021

Accepted 30.06.2022

Связь веры в справедливый мир с отношением к академической нечестности у школьников с высокой и низкой лояльностью к читерству

Улыбина Е.В.

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО РАНХиГС),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5398-9006>, e-mail: evulbn@gmail.com

Токарева А.А.

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО РАНХиГС),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3183-357X>, e-mail: tokareva_aa@bk.ru

Рассмотрена связь веры в справедливый мир (ВСМ) с отношением к академической нечестности у обучающихся старших классов школы. Работа была направлена на проверку общей гипотезы о различии структуры связи ВСМ с отношением к нечестности лояльных и нелояльных к нечестности школьников. Всего в исследовании приняли участие 516 человек, средний возраст — 15,5 лет, из них 274 девушки. В качестве основного инструментария использовались: Шкала веры в справедливый мир (С. Dalbert, Belief in a just world), включающая две субшкалы — Вера в справедливый мир вообще (ВСМ_{общ}) и Вера в справедливость по отношению к субъекту (ВСМ_{личн}), а для оценки отношения к академическому нечестию — метод виньеток. Исследование показало, что школьники с высокой и низкой лояльностью к читерству различаются в структуре связей ВСМ с отношением к нечестности. Нелояльные к нечестности оценивают ее как противоречащее образу справедливого для них лично мира и считают возможное наказание за читерство справедливым. Связи ВСМ_{общ} с отношением к нечестности не значимы. У лояльных к нечестности оценка мира как справедливого и для них, и для всех прямо связана с распространенностью читерства, а связи обеих шкал ВСМ с оценкой возможных последствий нечестности и ее допустимости не значимы. У лояльных к нечестности школьников обе шкалы ВСМ прямо связаны только с оценкой распространенности читерства, остальные связи не значимы.

Ключевые слова: вера в справедливый мир, ВСМобщая, ВСМличная, академическая нечестность, академическая честность, читерство, ученики, образование.

Для цитаты: Улыбина Е.В., Токарева А.А. Связь веры в справедливый мир с отношением к академической нечестности у школьников с высокой и низкой лояльностью к читерству // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 59—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270406>

The Connection of Belief in a Just World with the Attitude to Academic Dishonesty Among Schoolchildren with High and Low Loyalty to Cheating

Elena V. Ulybina

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5398-9006>, e-mail: evulbn@gmail.com

Aleksandra A. Tokareva

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3183-357X>, e-mail: tokareva_aa@bk.ru

The article examines the relationship of Belief in a Just World (BJW) with the attitude to academic dishonesty among high school students. The research was aimed at checking the general hypothesis about the difference in the structure of the connection between the belief in a just world with the attitude towards dishonesty of schoolchildren who are loyal and not loyal to dishonesty. A total of 516 subjects, of which 274 were female, took part in the study; the average age was 15.5. The study used the Scale of Belief in a Just World (C. Dalbert), which includes two subscales: “Faith in a just world in general” and “Faith in justice towards the subject” and, to assess attitudes to academic impiety, the vignette method. The study showed that schoolchildren with high and low loyalty to cheating differ in the structure of the ties between the BJW and the attitude to dishonesty. Disloyal to dishonesty assess the permissibility of dishonesty as contrary to the image of a world that is fair to them personally and consider the possible punishment for cheating to be fair. The connections of the belief in a just world in general with the attitude to dishonesty are not significant. For those loyal to dishonesty, the assessment of the world as fair to them and to everyone is directly related to the prevalence of cheating, and the connections of both scales of the BJW with the assessment of the possible consequences of dishonesty and its permissibility are not significant. In schoolchildren loyal to dishonesty, both scales are directly related only to the assessment of the prevalence of cheating, the other links are not significant.

Keywords: belief in a Just world, belief in a just world for others, belief in Justice for oneself, academic dishonesty, academic honesty, cheating, students, education.

For citation: Ulybina E.V., Tokareva A.A. The Connection of Belief in a Just World with the Attitude to Academic Dishonesty Among Schoolchildren with High and Low Loyalty to Cheating. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 59—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270406> (In Russ.).

Введение

Академическая нечестность (читерство) — это неприятное, но достаточно широко распространенное явление, включающее в себя широкий круг феноменов, от нарушения правил для получения лучшей оценки и других благ для себя до нарушения правил в пользу других. Во всех случаях это имеет вредные последствия как для учащихся, так и для системы образования в целом, снижая к ней доверие. В нашем исследовании под академической нечестностью понимается любой тип обмана, связанный с нарушением правил учебной деятельности.

Исследования фактической нечестности показывают, что в условиях гарантированного отсутствия контроля к нечестности прибегают не все участники [10]. Люди стремятся как к выгоде, так и к сохранению хорошего представления о себе. И в одних и тех же условиях кто-то из школьников мошенничает, а кто-то — нет. Фактором, определяющим возможность нечестности, может быть представление о справедливости устройства мира.

Вера в справедливый мир (ВСМ), согласно М. Лернеру [12], — это адаптивная иллюзия о существовании правил, соблюдение которых приводит к успеху, а нарушение — наказывается.

Выделение в структуре ВСМ двух отдельных факторов, ВСМ_{общ} и ВСМ_{личн} [13], показало, что ВСМ_{личн} напрямую связана с просоциальным поведением [5; 21], так как соответствует вере в действенность правил [6], а ВСМ_{общ} — с враждебным отношением к тем, кто оказался в неблагоприятном положении [20], так как если их страдания не заслужены, то это мешает видеть мир справедливым.

У школьников связь ВСМ с самооценкой читерства опосредуется воспринимаемой справедливостью учителей [9; 17; 19]. Это позволяет предполагать, что мошенничающие и не мошенничающие ученики используют для этого разные стратегии.

Так как ВСМ отражает представление о наличии в мире правил и обратной связи о результатах их соблюдения, то можно предположить, что к старшему школьному возрасту у подростков уже формируется представление

о реальности формальных и воспринимаемых, так называемых описательных норм [7]. Описательные нормы могут совпадать или не совпадать с декларативными, содержащими информацию о том, как должно быть. Но если они не совпадают, как это бывает в случае официально неодобряемого поведения, то именно они с большей вероятностью, чем декларативные, предсказывают, как показывает метаанализ 196 отдельных исследований, реальное поведение [15].

Для учащихся оценка распространенности читерства выступает одним из наиболее значимых предикторов академической нечестности [16; 18], а у отечественных студентов воспринимаемые нормы вносят больший вклад в самооценку нечестности, чем свое отношение к нечестности [14].

Существующие нормы реализуются в последствиях их соблюдения и нарушения. У отечественных студентов читерство не имеет значимых связей с успеваемостью [2], но если знания рассматриваются как важные для последующего мастерства и успеха, то учащиеся с меньшей вероятностью обращаются к практикам нечестного поведения по сравнению с теми, кто преследует внешние цели [1; 4; 18]. Вместе с тем в отечественной культуре существует достаточно распространенное мнение, что успехов в жизни достигают троечники, и, возможно, эти установки могут легитимизировать нечестность в глазах школьников, позволяя оценивать нечестность в учебе как то, что свойственно успешным людям, и потому, возможно, как справедливое и оправданное действие.

Сдерживающим нечестность фактором наряду с внутренней мотивацией выступает вероятность последующих неприятностей для читеров [1; 16; 18]. Можно предположить, что в том случае, если образ справедливого мира формируется с опорой на декларативные нормы, неприятности для читеров могут оцениваться как справедливые, а если образ справедливости опирается на воспринимаемые нормы, то, как можно предположить, наказание нарушителей может восприниматься как нарушение сложив-

шегося положения дел, как несправедливое действие.

Вместе с тем лонгитюдные исследования показывают, что успеваемость прямо зависит от ВСМ, в то время как ВСМ от успеваемости не зависит [8], верящие в возможность достичь хороших оценок за счет усилий их действительно достигают. Возможно, что и оценка справедливости среды, опосредующая связь читерства с ВСМ [8], — это следствие усилий, направленных на учебу у тех школьников, которые считают, что результаты учебы приведут их к успеху в дальнейшем, готовят домашние задания, получают хорошие оценки и считают действующие правила справедливыми. В то время как те, кто не связывает успешность с учебой, могут обладать равным уровнем ВСМ, но не считать школьные требования справедливыми.

Проведенный анализ позволил сформулировать следующие гипотезы.

Лояльные и нелояльные к нечестности школьники имеют разные представления о распространенности нечестности и ее последствиях. Лояльные считают читерство более распространенным, влекущим за собой меньшие неприятности, приводящим к меньшему ущербу и в большей степени свойственным в детстве успешным людям, чем нелояльные. Лояльные считают школьные знания менее важными для успехов в будущем, чем нелояльные, и в большей степени согласны с тем, что успехов достигают троечники, а честными путями успеха не достичь.

У школьников с высокой лояльностью к нечестности $ВСМ_{личн}$ прямо связана с допустимостью нечестности, вероятностью успехов в результате нечестности и обратно — с неприятностями за нечестность и возможным ущербом для других.

При низкой лояльности к нечестности ВСМ включает в себя официальные нормы и ценность школьных знаний. В этом случае $ВСМ_{личн}$ прямо связана с вероятностью неприятностей за читерство, ущерба для других и обратно — с представлением о том, что нечестность в школьном возрасте свойственна тем, кто достиг успеха и с допустимостью нечестности.

Характеристики выборки и используемого инструментария

В исследовании приняли участие 516 учеников в возрасте от 13 до 17 лет, средний возраст — 15,5 лет, из них 274 — женского пола, один участник пол не указал.

Для анализа отношения к академической нечестности использовалось 5 виньеток, описывающих разные случаи читерства, включающие нечестность в свою пользу и пользу других:

1. Ученик А. использовал шпаргалку на контрольной;
2. Ученик А. предложил другому ученику написать за него сочинение за деньги;
3. Ученик А. подделал записку от родителей для того, чтобы избежать контрольной, к которой был не готов;
4. Ученик А. за деньги (иное вознаграждение) написал сочинение за одноклассника;
5. Ученик А. на контрольной передал решение задач своего варианта другим ученикам.

К каждому варианту ситуации были предложены суждения, согласие с которыми оценивалось по десятибалльной шкале:

1. Это распространенное поведение для учащихся;
2. Полагаю, что если очень нужно, то так поступить можно;
3. Этот поступок нанесет ущерб другим людям;
4. Это грозит неприятными последствиями для ученика;
5. Полагаю, что люди, достигшие успеха, тоже так поступали в детстве.

Альфа Кронбаха для согласия со всеми суждениями относительно 5 виньеток — 0,778, что свидетельствует о достаточно высокой согласованности ответов и позволило в анализе результатов использовать суммарные показатели согласия с каждым утверждением.

Уровень ВСМ измерялся с помощью Шкала веры в справедливый мир (С. Dalbert, Belief in a just world) в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер и коллег [3].

Результаты

Обработка данных осуществлялась с использованием статистического пакета Jamovi 2.2.5.

В табл. 1 представлена описательная статистика сумм оценок согласия с каждым из утверждений по 5 виньеткам.

Для выделения подвыборок с высоким и низким уровнем допустимости читерства были использованы верхний и нижний квартили распределения согласия с утверждением о том, что так поступать можно.

Табл. 2 показывает подвыборку с низкой лояльностью к нечестности, которую составили 142 респондента с показателями от 1 до 25 баллов (нижний квартиль общего

распределения), и подвыборку с высокой — 134 респондента с показателями от 40 до 50 баллов.

Так как для оценки согласия с утверждениями о нечестности была использована порядковая шкала Лайкерта, то для обработки результатов применялись непараметрические критерии.

В табл. 3 для проверки гипотезы о связи шкал ВСМ с отношением к читерству был использован корреляционный анализ по методу Спирмена.

Таблица 1

Статистика возраста, шкал веры в справедливый мир и сумм оценок согласия с каждым из утверждений по 5 виньеткам

Показатель	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия (стандартная ошибка 0,108)	Экссесс (стандартная ошибка 0,215)
Возраст	15,430	1,003	0,019	-0,894
ВСМ _{личн}	43,459	14,045	-0,083	-0,024
ВСМ _{общ} *	32,453	10,681	0,479	1,268
Это распространенное поведение для учащихся	29,736	9,390	0,085	-0,371
Полагаю, что если очень нужно, то так поступить можно	32,027	10,583	-0,098	-0,541
Этот поступок нанесет ущерб другим людям*	18,647	9,790	0,674	0,044
Это грозит неприятными последствиями для ученика	27,465	9,639	-0,052	-0,425
Полагаю, что люди, достигшие успеха, тоже так поступали в детстве	29,921	10,479	-0,065	-0,423

Примечание: * — распределение значимо отличается от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова.

Таблица 2

Описательная статистика и сравнение показателей возраста, отношения к справедливости и отношения к нечестности у школьников с низким и высоким уровнем лояльности нечестности по критерию Манна-Уитни

Шкалы	Низкая лояльность к нечестности		Высокая лояльность к нечестности		U
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Возраст	15,317	0,999	15,624	0,926	7790,5
ВСМ _{личн}	42,697	13,080	43,744	15,988	8859,0
ВСМ _{общ}	32,634	9,878	32,353	11,783	9162,0
Это распространенное поведение для учащихся	22,930	7,736	36,948	8,835	2286,5***

Шкалы	Низкая лояльность к нечестности		Высокая лояльность к нечестности		U
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Этот поступок нанесет ущерб другим людям	21,634	10,266	14,918	9,462	5690,5***
Это грозит неприятными последствиями для ученика	29,556	9,223	24,746	11,029	7020,5***
Полагаю, что люди, достигшие успеха, тоже так поступали в детстве	21,958	7,634	37,052	11,186	2491,5***

Примечание: * — <0,05, ** — <0,01, *** — <0,001, значимость приведена с учетом поправки Бонферрони.

Таблица 3

Связь шкал ВСМ с отношением к нечестности у школьников с высоким и низким уровнем лояльности к нечестности

Шкалы	Вера в справедливый мир личная			Вера в справедливый мир общая		
	В целом по выборке	У школьников с низкой лояльностью к нечестности	У школьников с высокой лояльностью к нечестности	В целом по выборке	У школьников с низкой лояльностью к нечестности	У школьников с высокой лояльностью к нечестности
Возраст	0,002	-0,133	0,080	-0,018	-0,048	0,069
Это распространенное поведение для учащихся	0,055	-0,135	0,224*	0,082	0,027	0,270*
Полагаю, что если очень нужно, то так поступить можно	0,046	-0,243*	0,129	0,019	-0,075	0,114
Этот поступок нанесет ущерб другим людям	-0,028	0,112	-0,088	0,069	0,100	0,045
Это грозит неприятными последствиями для ученика	0,111	0,234*	0,048	0,130*	0,135	0,145
Полагаю, что люди, достигшие успеха, тоже так поступали в детстве	-0,016	-0,175	-0,049	-0,018	0,064	-0,023

Примечание: * — <0,05, ** — <0,01, *** — <0,001, значимость приведена с учетом поправки Бонферрони.

Обсуждение результатов

Выдвинутая гипотеза о различии представлений о распространенности и последствиях нечестности у лояльных и нелояльных к нечестности школьников подтвердилась. Лояльные считают читерство более распространенным, свойственным успешным людям, влекущим за собой меньшие неприятности и приводящим к меньшему ущербу, чем нелояльные. Различие оценок распространенности и последствий нечестности в одной и той же среде позволяет предполагать наличие фильтров, избирательно фиксирующих и оценивающих

информацию, соответствующую или не соответствующую сложившемуся образу реальности.

Гипотезы о различии структуры связей ВСМ с отношением к нечестности у лояльных и нелояльных к читерству школьников подтвердились частично. При низкой лояльности к нечестности ВСМ_{личн} обратно связана с допустимостью читерства и прямо — с вероятностью неприятностей. В той степени, в которой происходящее лично с ними оценивается как справедливый результат собственных действий, негативные последствия нечестности тоже справедливы.

У школьников с высокой лояльностью обеих шкалы ВСМ связаны только с оценкой распространенности читерства, но связи с возможными последствиями не значимы. Можно предположить, что либо у таких школьников еще не сформировалось устойчивое представление о причинно-следственных связях, либо они ориентируются на нормы и последствия, не учтенные в вопросах. Связь ВСМ с оценкой распространенности нечестности позволяет предполагать, что значимые последствия тоже лежат в области актуальных отношений со сверстниками, что нуждается в проверке.

Заключение

Результаты подтверждают полученные ранее данные об отсутствии непосредственной

связи ВСМ с допустимостью академической нечестности у школьников.

Однако ученики с высокой и низкой лояльностью к читерству различаются в структуре связей ВСМ с отношением к нечестности.

У школьников с низкой лояльностью к нечестности ВСМ_{личн} обратно связана с допустимостью нечестности и прямо — с вероятностью неприятностей за нечестность. В той мере, в которой мир справедлив для самого субъекта, нечестность нежелательна, а наказания за нее вероятны.

У лояльных к нечестности школьников обеих шкалы ВСМ прямо связаны только с оценкой распространенности читерства, для них мир справедлив в той степени, в которой академическая нечестность распространена.

Литература

1. Гижицкий В.В. Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2(58). С. 293—299.
2. Климова К.К., Ячменева Н.П. Связь уровня академической успеваемости со склонностью к академическому мошенничеству // Подросток в мегаполисе: продолженное взросление. 2019. С. 124—127.
3. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 2(3). URL: https://psyjournals.ru/files/64003/psyclin_2013_3_Nartova_Hohlova_Podlipnyak.pdf (дата обращения: 05.11.2021).
4. Anderman E., Griesinger T., Westerfield G. Motivation and cheating during early adolescence // Journal of Educational Psychology. 1998. Vol. 90(1). P. 84—93. DOI:10.1037/0022-0663.90.1.84
5. Bartholomaeus J., Strelan P. Just world beliefs and forgiveness: The mediating role of implicit theories of relationships // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 96. P. 106—110. DOI:10.1016/j.paid.2016.02.081
6. Bartholomaeus J., Strelan P. The adaptive, approach-oriented correlates of belief in a just world for the self: A review of the research // Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 151. P. 109—185. DOI:10.1016/j.paid.2019.06.028
7. Cialdini R.B., Kallgren C.A., Reno R.R. A focus theory of normative conduct: Theoretical refinement and

- reevaluation of the role of norms in human behavior // Advances in Experimental Social Psychology. 1991. Vol. 24. P. 201—243. DOI:10.1016/s0065-2601(08)60330-5
8. Dalbert C., Stoeber J. The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents // International Journal of Behavioral Development. 2006. Vol. 30(3). P. 200—207. DOI:10.1177/0165025406063638
9. Donat M., Dalbert C., Kamble S.V. Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: The role of teacher justice // European Journal of Psychology of Education. 2014. Vol. 29(4). P. 635—651. DOI:10.1007/s10212-014-0218-5
10. Fischbacher U., Föllmi-Heusi F. Lies in disguise—an experimental study on cheating // Journal of the European Economic Association. 2013. Vol. 11(3). P. 525—547. DOI:10.1111/jeea.12014
11. Furnham A. Belief in a just world: Research progress over the past decade // Personality and individual differences. 2003. Vol. 34(5). P. 795—817. DOI:10.1016/S0191-8869(02)00072-7
12. Lerner M.J. Integrating societal and psychological rules of entitlement: The basic task of each social actor and fundamental problem for the social sciences // Social Justice Research. 1987. Vol. 1(1). P. 107—125. DOI:10.1007/bf01049386
13. Lipkusa I.M., Dalbert C., Siegler I.C. The importance of distinguishing the belief in a just world for self-versus for others: Implications for psychological well-being // Personality and Social Psychology Bulletin. 1996. Vol. 22(7). P. 666—677. DOI:10.1177/0146167296227002

14. Maloshonok N., Shmeleva E. Factors influencing academic dishonesty among undergraduate students at Russian universities // *Journal of Academic Ethics*. 2019. Vol. 17(3). P. 313—329. DOI:10.1007/s10805-019-9323-y
15. Manning M. The effects of subjective norms on behaviour in the theory of planned behaviour: A meta-analysis // *British journal of social psychology*. 2019. Vol. 48(4). P. 649—705. DOI:10.1348/014466608x393136
16. McCabe D.L., Treviño L.K., Butterfield K.D. Cheating in academic institutions: A decade of research // *Ethics & Behavior*. 2001. Vol. 11(3). P. 219—232. DOI:10.1207/s15327019eb1103_2
17. Miñscher S., Donat M., Ucar G.K. Students' Personal Belief in a Just World, Well-Being, and Academic Cheating: A Cross-National Study // *Social Justice Research*. 2020. Vol. 33(4). P. 428—453. DOI:10.1007/s11211-020-00356-7
18. Murdock T.B., Anderman E.M. Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty // *Educational psychologist*. 2006. Vol. 41(3). P. 129—145. DOI:10.1207/s15326985ep4103_1
19. Sabbagh C. Self-reported academic performance and academic cheating: Exploring the role of the perceived classroom (in) justice mediators // *British Journal of Educational Psychology*. 2021. Vol. 91(4). P. 1517—1536. DOI:10.1111/bjep.12433
20. Sutton R.M., Douglas K.M. Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs // *Personality and Individual Differences*. 2005. Vol. 39(3). P. 637—645. DOI:10.1016/j.paid.2005.02.010
21. Sutton R.M., Stoeber J., Kamble S.V. Belief in a just world for oneself versus others, social goals, and subjective well-being // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 113. P. 115—119. DOI:10.1016/j.paid.2017.03.026

References

1. Gizhitskii V.V. Uchebnyi obman kak strategiya psevdoadaptivnogo povedeniya u starsheklassnikov [Educational deception as a strategy of pseudo-adaptive behavior in high school students]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki* [Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences], 2014, no. 2(58), pp. 293—299. (In Russ.).
2. Klimova K.K., Yachmeneva N.P. Svyaz' urovnya akademicheskoi uspevaemosti so sklonnost'yu k akademicheskomu moshennichestvu [Relationship between academic performance and propensity for academic fraud]. *Podrostok v megapolise: prodolzhennoe vzroslenie* [A teenager in the metropolis: continued maturation], 2019, pp. 124—127. (In Russ.).
3. Nartova-Bochaver S.K., Podlipnyak M.B., Khokhlova A.Yu. Verav spravedlivyimiripsikologicheskoe blagopoluchie u glukhikh i slyshashchikh podrostkov i vzroslykh [Elektronnyi resurs] [Belief in a Just World and Psychological Well-Being in Deaf and Hearing Adolescents and Adults]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and special psychology*, 2013, no. 2(3). Available at: https://psyjournals.ru/files/64003/psyclin_2013_3_Nartova_Hohlova_Podlipnjak.pdf (Accessed 05.11.2021). (In Russ.).
4. Anderman E., Griesinger T., Westerfield G. Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 1998. Vol. 90(1), pp. 84—93. DOI:10.1037/0022-0663.90.1.84
5. Bartholomaeus J., Strelan P. Just world beliefs and forgiveness: The mediating role of implicit theories of relationship. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 96, pp. 106—110. DOI:10.1016/j.paid.2016.02.081
6. Bartholomaeus J., Strelan P. The adaptive, approach-oriented correlates of belief in a just world for the self: A review of the research. *Personality and Individual Differences*, 2019. Vol. 151, pp. 109—185. DOI:10.1016/j.paid.2019.06.028
7. Cialdini R.B., Kallgren C.A., Reno R.R. A focus theory of normative conduct: Theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1991. Vol. 24, pp. 201—243. DOI:10.1016/s0065-2601(08)60330-5
8. Dalbert C., Stoeber J. The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 2006. Vol. 30(3), pp. 200—207. DOI:10.1177/0165025406063638
9. Donat M., Dalbert C., Kamble S.V. Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: The role of teacher justice. *European Journal of Psychology of Education*, 2014. Vol. 29(4), pp. 635—651. DOI:10.1007/s10212-014-0218-5
10. Fischbacher U., Föllmi-Heusi F. Lies in disguise—an experimental study on cheating. *Journal of the European Economic Association*, 2013. Vol. 11(3), pp. 525—547. DOI:10.1111/jeea.12014
11. Furnham A. Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and individual differences*, 2003. Vol. 34(5), pp. 795—817. DOI:10.1016/S0191-8869(02)00072-7
12. Lerner M.J. Integrating societal and psychological rules of entitlement: The basic task of each social actor and fundamental problem for the social sciences. *Social Justice Research*, 1987. Vol. 1(1), pp. 107—125. DOI:10.1007/bf01049386
13. Lipkusa I.M., Dalbert C., Siegler I.C. The importance of distinguishing the belief in a just world for self versus for others: Implications for

psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1996. Vol. 22(7), pp. 666—677. DOI:10.1177/0146167296227002

14. Maloshonok N., Shmeleva E. Factors influencing academic dishonesty among undergraduate students at Russian universities. *Journal of Academic Ethics*, 2019. Vol. 17(3), pp. 313—329. DOI:10.1007/s10805-019-9323-y

15. Manning M. The effects of subjective norms on behaviour in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *British journal of social psychology*, 2019. Vol. 48(4), pp. 649—705. DOI:10.1348/014466608x393136

16. McCabe D.L., Treviño L.K., Butterfield K.D. Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 2001. Vol. 11(3), pp. 219—232. DOI:10.1207/s15327019eb1103_2

17. Muenscher S., Donat M., Ucar G.K. Students' Personal Belief in a Just World, Well-Being, and Academic Cheating: A Cross-National Study. *Social Justice Research*, 2020. Vol. 33(4), pp. 428—453. DOI:10.1007/s11211-020-00356-7

18. Murdock T.B., Anderman E.M. Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational psychologist*, 2006. Vol. 41(3), pp. 129—145. DOI:10.1207/s15326985ep4103_1

19. Sabbagh C. Self-reported academic performance and academic cheating: Exploring the role of the perceived classroom (in) justice mediators. *British Journal of Educational Psychology*, 2021. Vol. 91(4), pp. 1517—1536. DOI:10.1111/bjep.12433

20. Sutton R.M., Douglas K.M. Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 2005. Vol. 39(3), pp. 637—645. DOI:10.1016/j.paid.2005.02.010

21. Sutton R.M., Stoeber J., Kamble S.V. Belief in a just world for oneself versus others, social goals, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 2017. Vol. 113, pp. 115—119. DOI:10.1016/j.paid.2017.03.026

Информация об авторах

Улыбина Елена Викторовна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5398-9006>, e-mail: evulbn@gmail.com

Токарева Александра Алексеевна, аспирант кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3183-357X>, e-mail: tokareva_aa@bk.ru

Information about the authors

Elena V. Ulybina, Doctor of Psychology, Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5398-9006>, e-mail: evulbn@gmail.com

Aleksandra A. Tokareva, PhD Student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3183-357X>, e-mail: tokareva_aa@bk.ru

Получена 23.03.2022

Принята в печать 30.06.2022

Received 23.03.2022

Accepted 30.06.2022

Индивидуально-интеллектуальная модель академических достижений студентов (на материале гуманитарных специальностей)

Дорфман Л.Я.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры» (ФГБОУ ВО ПГИК), г. Пермь, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Калугин А.Ю.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ПГГПУ), г. Пермь, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

В статье обращается внимание на тот факт, что перед любым образовательным учреждением, реализующим ФГОС, стоит задача формирования необходимых компетенций у обучающихся. Уровень сформированности компетенций находит отражение в том числе в академической успеваемости. Авторы отмечают, что, несмотря на интерес к данной теме среди ученых, до сих пор не были детально рассмотрены опосредованные эффекты разноуровневых свойств индивидуальности на академические достижения студентов через интеллект и креативность. В представленном исследовании строились индивидуально-интеллектуальные модели академической успеваемости студентов, полученные на выборке 415 студентов высших учебных заведений г. Перми, из них 293 девушки и 122 юноши в возрасте от 17 до 22 лет. Применялось структурное моделирование. Тестировались 2 группы моделей: общие и частные. Отмечается, что в группе общих моделей ни один из вариантов переменных психометрического интеллекта и психометрической креативности, взятых совместно, не выполнял роль медиаторов между свойствами индивидуальности и академической успеваемостью. В группе частных моделей флюидный интеллект и беглость тоже не выполняли роль медиаторов. Пригодными и медиаторными были 3 частные модели с участием кристаллизованного интеллекта, оригинальности, гибкости как медиаторов, взятых раздельно. В медиаторные модели вошли свойства индивидуальности: возбуждение (нервная система), активность (темперамент), открытость опыту, вторящее Я, доброжелательность (личность). Медиаторные эффекты наблюдались при разном составе и сочетании свойств индивидуальности. Таким образом, в ряде случаев индивидуально-интеллектуальные интеграции применительно к академической успеваемости получили эмпирическую поддержку.

Ключевые слова: свойства индивидуальности, психометрический интеллект, психометрическая креативность, академическая успеваемость, медиаторная модель.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-07046.

Для цитаты: Dorfman Л.Я., Калугин А.Ю. Индивидуально-интеллектуальная модель академических достижений студентов (на материале гуманитарных специальностей) // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 68—76. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270407>

An Individual-Intellectual Model of Students' Academic Achievement (Based on Humanitarian Specializations)

Leonid Ya. Dorfman

Perm State Institute of Culture, Perm, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Alexey Yu. Kalugin

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Any educational institution implementing the Federal State Educational Standards (FSES) is faced with the task of forming the necessary competencies in students. The level of competence formation is reflected, among other things, in academic achievement. Despite the interest in this topic among scientists, the indirect effects of multilevel individual traits on students' academic achievements have not yet considered through intelligence and creativity in detail. In this study, individual-intellectual models tested students' academic achievement. The sample consisted of 415 students of Perm city universities aged 17 to 22 years, 293 female and 122 male. Structural equation modeling was in use for shared and partial groups. The main obtained results were as follows. In the shared models, none of psychometric intelligence and psychometric creativity variables served mediators between the individual traits and academic achievement. In the partial models, fluid intelligence and fluency also did not operate as mediators. Three partial models were fit the data in respect with the mediation structure. Crystallized intelligence, originality, and flexibility acted as separate mediators. The mediator models entered the individual traits: excitation (nervous system), activity (temperament), open-mindedness, belonged self (personality). Mediator effects were observed under different Compositions and combinations of individual traits. Thus, a number of individual-intellectual integrations received empirical support for students' academic achievement.

Keywords: traits of individuality, psychometric intelligence, psychometric creativity, academic achievement, mediation model.

Funding. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-07046.

For citation: Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. An Individual-Intellectual Model of Students' Academic Achievement (Based on Humanitarian Specializations). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 68—76. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270407> (In Russ.).

Введение

Проблема академических достижений студентов является многоаспектной, поскольку на них влияет множество разнообразных факторов. Такие достижения, с одной стороны, носят разнотипный характер: средний балл успеваемости, итоги предметных олимпиад, результаты Единого государственного экзамена, текущего, промежуточного и итогового контроля (в форме семинаров, зачетов, экзаменов) и т.п. С другой стороны, предикторами академических достижений студентов могут быть различные внутренние и внешние факторы. Среди внутренних факторов выделяются такие, как мотивация достижения и учебная/академическая мотивация [15], уровень интеллекта [10; 17], критическое, рефлексивное и креативное мышление [13], академическая самооффективность [20], черты личности [17; 20], надежда и оптимизм [18], психологическая зрелость [17] и др. Среди внешних: социоэкономический статус и тип школы [21], воспитание [16], вовлеченность родителей [22] и др.

Важными, но проблемными и недостаточными изученными остаются свойства индивидуальности, психометрический интеллект и психометрическая креативность как совместные предикторы академических достижений студентов. Эти конструкты разнородны, имеют разные теоретические предпосылки, между ними существуют концептуальные преграды. Для того чтобы включить их в совместное исследование, следует выяснить условия, при которых они могут укладываться в общее теоретическое пространство [4]. Одной из предпосылок постановки этой проблемы может служить кросс-теоретическая интеграция [4].

Теоретической основой эмпирического исследования выступает интеграция теорий В.С. Мерлина [8] и Д.В. Ушакова [12] (см. подробнее [5]). Условием интеграции теорий выступает механизм опосредования. Психометрический интеллект и психометрическая креативность рассматриваются опосредующими звеньями между свойствами индивидуальности и академическими достижениями студентов. Хотя известны исследования, посвященные отдельным аспектам взаимосвязи указанных

показателей [7; 10; 17; 20], эти исследования затрагивают лишь отдельные стороны индивидуальности, совокупное влияние разноуровневых свойств практически не изучалось.

Известны исследования, использующие сложные медиаторные модели для изучения факторов академической успеваемости [14]. Вместе с тем медиаторная функция психометрических интеллекта и креативности между разноуровневыми свойствами индивидуальности и академическими достижениями студентов остается практически вне поля внимания исследователей.

Целью исследования было построить и изучить индивидуально-интеллектуальную модель академических достижений студентов вузов на материале гуманитарных специальностей.

Формулировались следующие эмпирические гипотезы.

1. Психометрический интеллект и психометрическая (вербальная) креативность избирательно служат медиаторами между разноуровневыми свойствами индивидуальности и академической успеваемостью студентов.

2. В разные медиаторные модели включаются разноуровневые свойства индивидуальности избирательно.

3. Психометрический интеллект и психометрическая (вербальная) креативность имеют не один, а несколько режимов реализации функции медиаторов между разноуровневыми свойствами индивидуальности и академической успеваемостью студентов.

Характеристика выборки, применяемые методики и анализ данных

Участники исследования

В исследовании приняли участие 415 студентов высших учебных заведений г. Перми, из них 293 девушки и 122 юноши в возрасте от 17 до 22 лет ($M=18.6$, $SD=1.0$).

Психодиагностический инструментарий

Изучались нервная система, темперамент и личность как разноуровневые свойства интегральной индивидуальности [8].

Нервная система изучалась с помощью «Павловского темпераментального опросни-

ка» Я. Стреляу, русская адаптация [3]. Темперамент измерялся с использованием «Опросника темперамента» Я. Стреляу, русская адаптация [11]. Черты личности оценивались с помощью BFI-2 К. Сото и О. Джона, русская адаптация [19]. Я-концепция была измерена с помощью «Четырехфакторного опросника Я» Л.Я. Дорфмана [6].

Психометрическая (вербальная) креативность оценивалась опросником Гилфорда «Альтернативное использование», русская адаптация [1]. Флюидный интеллект измерялся с помощью «Прогрессивных матриц» Равена [9], кристаллизованный интеллект измерялся с помощью вербальных шкал «Универсального интеллектуального теста» Н.А. Батурина и Н.А. Курганского [2].

Академическая успеваемость вычислялась как среднее годовых оценок студентов по всем дисциплинам, по которым выставлялись оценки в пятибалльной шкале (экзамены).

Анализ данных

Тестировались модели, в которых разноразмерные свойства интегральной индивидуальности служили экзогенными переменными, психометрический интеллект и психометрическая (вербальная) креативность были кандидатами на роль переменных-медиаторов, академическая успеваемость — эндогенной переменной. Модель считалась медиаторной при двух условиях: а) индексы пригодности модели являются пригодными, б) пути от экзогенных переменных к медиаторам и от медиаторов к эндогенной переменной являются значимыми. Вычислялись ковариации экзогенных переменных. В моделях с кандидатами на роль нескольких медиаторов вычислялись ковариации между ними. Во всех случаях все свойства индивидуальности включались в модель и затем по одному исключались из модели те, которые были наименее связаны с медиатором, т.е. фактически не имели с ним общего. Окончательной считалась модель, в которой были только значимые пути между переменными.

Тестировались две группы моделей: общие и частные. В группу общих моделей включались кандидатами на роль медиаторов:

а) кристаллизованный и флюидный интеллекты совместно (M_1), б) беглость, гибкость, оригинальность креативности совместно (M_2), в) интеллект (кристаллизованный и флюидный) и вербальная креативность (беглость, гибкость, оригинальность) совместно (M_3). В группу частных моделей включались кандидатами на роль медиаторов кристаллизованный (M_4) и флюидный (M_5) интеллекты, беглость (M_6), гибкость (M_7), оригинальность (M_8) креативности раздельно.

Индексы пригодности моделей оценивались с использованием статистики хи-квадрат, отношения статистики хи-квадрат к степеням свободы (χ^2/df), сравнительного индекса соответствия (CFI) и корня среднеквадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA). Дополнительно приведены информационный критерий Акаике (AIC) и байесовский информационный критерий (BIC).

Структурное моделирование осуществлялось в пакете IBM SPSS AMOS v.22.

Результаты

При тестировании общих моделей было установлено, что модели M_1 и M_3 имели низкие индексы пригодности по показателям отношения статистики хи-квадрат к степеням свободы ($\chi^2/df > 2$). Значит, эти модели не могут рассматриваться как медиаторные. Модель M_2 имела высокие индексы пригодности (RMSEA < 0.05, CFI > 0.95). Коэффициенты путей от экзогенных переменных к переменным-кандидатам на роль медиаторов были значимыми, но незначимыми от них к эндогенной переменной. Значит, эта модель тоже не может рассматриваться как медиаторная.

При тестировании частных моделей было установлено, что модели M_4 и M_5 имели высокие индексы пригодности (RMSEA < 0.05, CFI > 0.95). В этих моделях коэффициенты путей от экзогенных переменных к флюидному интеллекту и беглости были значимыми, но незначимыми от них к эндогенной переменной. Значит, флюидный интеллект и беглость не служили медиаторами в этих моделях.

Модели M_6 , M_7 и M_8 имели высокие индексы пригодности. Полученные результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1

Индексы пригодности частных моделей M_6 , M_7 , M_8

Частные модели	Индексы пригодности моделей							
	χ^2	df	p	χ^2/df	CFI	RMSEA	AIC	BIC
M_6 . Кристаллизованный интеллект как медиатор	1.99	6	0.92	0.33	1.00	0.001	32.0	92.4
M_7 . Оригинальность как медиатор	0.60	1	0.44	0.60	1.00	0.001	10.6	30.7
M_8 . Гибкость как медиатор	2.30	2	0.32	1.15	0.99	0.02	18.3	50.5

Примечания: χ^2 — значение статистики хи-квадрат; df — степени свободы; p — уровень значимости; χ^2/df — относительный хи-квадрат; CFI — сравнительный индекс соответствия; RMSEA — корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации; AIC — информационный критерий Акаике; BIC — байесовский информационный критерий.

В этих моделях коэффициенты путей от экзогенных переменных к кристаллизованному интеллекту, оригинальности, гибкости были значимыми, а также значимыми от них к эндогенной переменной. Значит, кристаллизованный интеллект, оригинальность и

гибкость выполняли роль медиаторов в этих моделях (рис. 1—3).

Обсуждение

Тестировались 2 группы моделей: общие и частные. Было установлено, что в группе

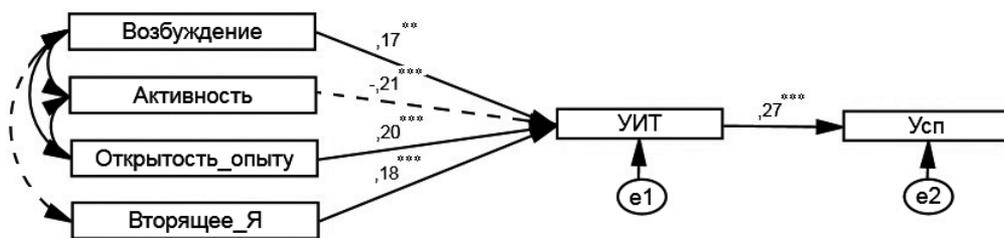


Рис. 1. Модель M_6 с кристаллизованным интеллектом как медиатором:

УИТ — кристаллизованный интеллект, Усп — средний балл академической успеваемости, сплошные линии со стрелками — пути со значимыми положительными коэффициентами, пунктирные линии со стрелками — пути со значимыми отрицательными коэффициентами, сплошные дуги со стрелками — значимые положительные корреляции между свойствами индивидуальности, пунктирные дуги со стрелками — значимые отрицательные корреляции между свойствами индивидуальности; * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$, *** — $p < 0.001$



Рис. 2. Модель M_7 с оригинальностью как медиатором (см. условные обозначения к рис. 1)

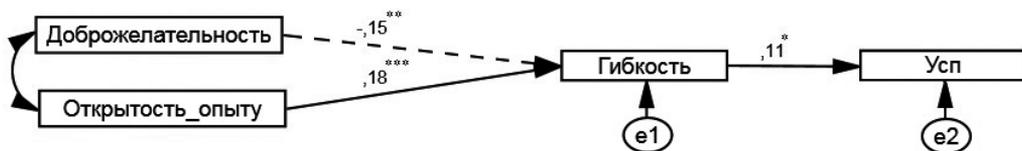


Рис. 3. Модель M_8 с гибкостью в качестве медиатора (см. условные обозначения к рис. 1)

общих моделей ни один из вариантов переменных психометрического интеллекта и психометрической (вербальной) креативности, взятых совместно, не выполнял роль медиаторов между свойствами индивидуальности и академической успеваемостью. В группе частных моделей флюидный интеллект и беглость тоже не выполняли роль медиаторов. Вместе с тем пригодными и медиаторными были частные модели с участием кристаллизованного интеллекта, оригинальности, гибкости как медиаторов, взятых раздельно. Медиаторные эффекты наблюдались при разном составе и сочетании свойств индивидуальности.

В терминах частных моделей полученные результаты в ряде случаев поддержали идею индивидуально-интеллектуальных интеграций. Некоторые свойства индивидуальности, психометрический интеллект и психометрическая (вербальная) креативность служили предикторами академической успеваемости студентов. Эти данные поддержали гипотезу о том, что психометрический интеллект и психометрическая (вербальная) креативность избирательно служат медиаторами между свойствами индивидуальности и академической успеваемостью студентов.

Роль экзогенных переменных в медиаторных моделях выполняли такие разноуровневые свойства индивидуальности, как возбуждение (нервная система), активность (темперамент), вторящее Я, открытость опыту, доброжелательность (личность). Другие свойства индивидуальности не входили в медиаторные модели в роли экзогенных переменных на значимом уровне. Роль медиаторов в моделях выполняли кристаллизованный интеллект, оригинальность, гибкость, но флюидный интеллект и беглость не были значимыми медиаторами. Значит, можно предположить, что интеграции характеризуются специфичностью и в определенной степени зависят от особенностей свойств индивидуальности, разновидности психометрического интеллекта, показателей психометрической (вербальной) креативности. Эти данные уточнили гипотезу о том, что в разные медиаторные модели входят разноуровневые свойства индивидуальности, психометрический интел-

лект и психометрическая (вербальная) креативность избирательно. Они имели не один, а несколько режимов реализации функции медиаторов между разноуровневыми свойствами индивидуальности и академической успеваемостью студентов. Следовательно, основой их интеграции могут служить многовариантность и вариативность.

Заключение

В модели с разными медиаторами входила индивидуальность с разным сочетанием свойств. В модель с кристаллизованным интеллектом как медиатором входили разноуровневые свойства индивидуальности: возбуждение (нервная система), активность (темперамент), открытость опыту, вторящее Я (личность), в модель с оригинальностью как медиатором — открытость опыту (личность), в модель с гибкостью как медиатором — доброжелательность и открытость опыту (личность). Это может означать, что свойства индивидуальности входят в разные медиаторные модели путем изменений своих составов и структур. В рамках медиаторных моделей у индивидуальности обнаруживается способность в той или иной степени замещать одни свойства другими. В целом, речь может идти о том, что у свойств индивидуальности открывается динамическая структура при их включении в медиаторные модели.

Полученные результаты имеют практическое значение. Они позволили выявить среди свойств индивидуальности, психометрического интеллекта и психометрической (вербальной) креативности факторы, вносящие наиболее существенные вклады в академическую успеваемость студентов.

Ограничения и перспективы исследования

Среди ограничений исследования можно указать на то, что психометрическая креативность включала только один аспект — вербальную креативность, поэтому нельзя распространять полученные результаты на другие виды креативности.

В исследовании приняли участие преимущественно девушки, это согласуется с

соотношением по полу в гуманитарных направлениях подготовки, но не позволяет экстраполировать результаты на более широкую популяцию. Выравнивание по полу, изучение половой специфики могут стать перспективными направлениями исследований.

Литература

1. Аверина И.С., Щепланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Собратье, 1996. 60 с.
2. Батулин Н.А., Курганский Н.А. Краткое руководство по Универсальному интеллектуальному тесту (УИТ СПЧ): Челябинск — Санкт-Петербург. СПб., 1995. 19 с.
3. Данилова Н.П., Шмелев А.Г. Тест-опросник Стреляу // Практикум по психодиагностике. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 4—10.
4. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Индивидуально-интеллектуальные интеграции человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с. DOI:10.38098/mng_21_0438
5. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов. Сообщение 2. От дифференциации к интеграции ресурсов и потенциалов академических достижений студентов // Образование и наука. 2020. Том 22. № 5. С. 90—110. DOI:10.17853/1994-5639-2020-5-90-110
6. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Четырехфакторный опросник Я: его концептуальный и психометрический анализ // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 53—74. DOI:10.17223/17267080/75/4
7. Ковальчук И.А., Сочивко Д.В. Специфические системообразующие свойства интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 127—143. DOI:10.17759/psyedu.2020120208
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
9. Равен Дж.К., Курт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 1. Общая часть руководства. М.: Когито-Центр, 1997. 82 с.
10. Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А. Успешность в обучении: взаимосвязь флюидного интеллекта и рабочей памяти // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 63—74. DOI:10.17759/pse.2020250106
11. Стреляу Я., Митина О., Завадский Б., Бабаева Ю., Менчук Т. Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения). М.: Смысл, 2009. 104 с.
12. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.

В дальнейшем следует рассмотреть индивидуально-интеллектуальные интеграции не только у представителей гуманитарных специальностей, но также охватить технические, естественно-научные, военные и др. направления подготовки.

13. Akpur U. Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 37. P. 100683. DOI:10.1016/j.tsc.2020.100683
14. Alhadabi A., Karpinski A.C. Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students // International Journal of Adolescence and Youth. 2020. Vol. 25(1). P. 519—535. DOI:10.1080/02673843.2019.1679202
15. Anderman E.M. Achievement motivation theory: Balancing precision and utility // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 101864. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101864
16. Howard J.M., Nicholson B.C., Chesnut S.R. Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success // Journal of College Student Development. 2019. Vol. 60(2). P. 189—202. DOI:10.1353/csd.2019.0018
17. Morales-Vives F., Camps E., Dueñas J.M. Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality // Psicothema. 2020. Vol. 32(1). P. 84—91. DOI:10.7334/psicothema2019.262
18. Rand K.L., Shanahan M.L., Fischer I.C., Fortney S.K. Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 81. P. 101906. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101906
19. Shchebetenko S., Kalugin A.Y., Mishkevich A.M., Soto C.J., John O.P. Measurement Invariance and Sex and Age Differences of the Big Five Inventory—2: Evidence From the Russian Version // Assessment. 2020. Vol. 27(3). P. 472—486. DOI:10.1177/1073191119860901
20. Stajković A., Bandura A., Locke E., Lee D., Sergeant K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 120. P. 238—245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
21. Suna H.E., Tanberkan H., Gür B., Perc M., Özer M. Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement // Journal of Economy Culture and Society. 2020. № 61. P. 41—64. DOI:10.26650/JECS2020-0034
22. Veas A., Castejón J.L., Miñano P., Gilar-Corbi R. Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis // British journal of educational psychology. 2019. Vol. 89(2). P. 393—411. DOI:10.1111/bjep.12245

References

1. Averina I.S., Shcheblanova E.I. Verbal'nyy test tvorcheskogo myshleniya «Neobychnoe ispol'zovanie» [Verbal Test of Creative Thinking "Unusual Use"]. Moscow: Sobor, 1996. 60 p. (In Russ.).
2. Baturin N.A., Kurganskiy N.A. Kratkoe rukovodstvo po Universal'nomu intellektual'nomu testu (UIT SPCh) [A Quick Guide to the Universal Intelligent Test]. Saint Petersburg, 1995. 19 p. (In Russ.).
3. Danilova N.P., Shmelev A.G. Test-oprosnik Strel'yaui [Strel'yaui's survey]. *Praktikum po psikhodiagnostike [Psychodiagnostic workshop. Psychological methods]*. Moscow: MGU Publ., 1988, pp. 4—10. (In Russ.).
4. Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Individual'no-intellektual'nyye integratsii cheloveka [Individual-intellectual integration of a person]. Moscow: Institute of psychology of RAS, 2021. 279 p. (In Russ.).
5. Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Sootnosheniye resursov, potentsialov i akademicheskikh dostizheniy studentov. Soobshcheniye 2. Ot differentsiatsii k integratsii resursov i potentsialov akademicheskikh dostizheniy studentov [Resources, potentials and academic achievements of students. Part 2. From differentiation to integration of resources, potentials and academic achievements of students]. *Obrazovanie i nauka [The Education and Science Journal]*, 2020. Vol. 22, no. 5, pp. 90—110. DOI:10.17853/1994-5639-2020-5-90-110 (In Russ.).
6. Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Chetyrekhfaktorny oprosnik Ya: ego kontseptual'nyy i psikhometricheskii analiz [The four-factor self questionnaire: its theoretical and psychometric properties]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal [Siberian Journal of Psychology]*, 2020, no. 75, pp. 53—74. DOI:10.17223/17267080/75/4 (In Russ.).
7. Koval'chuk I.A., Sochivko D.V. Spetsificheskie sistemoobrazuyushchie svoystva intellektual'no-lichnostnogo potentsiala sotrudnikov FSIN Rossii na nachal'nom etape sluzhebnoy deyatel'nosti [Specific system-forming properties of intellectual-personal potential of employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the initial stage of official activity]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 127—143. DOI:10.17759/psyedu.2020120208 (In Russ.).
8. Merlin V.S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti [Essay on the Integral study of individuality]. Moscow: Pedagogika, 1986. 256 p. (In Russ.).
9. Raven Dzh.K., Kurt Dzh.Kh., Raven Dzh. Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razd. 1. Obshchaya chast' rukovodstva [Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 1. General overview]. Moscow: Kogito-Tsentri, 1997. 82 p. (In Russ.).
10. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Burdukova Yu.A. Uspehnost' v obuchenii: vzaimosvyaz' flyuidnogo intellekta i rabochey pamyati [Successful learning: relationship between fluid intelligence and working memory]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 63—74. DOI:10.17759/pse.2020250106 (In Russ.).
11. Strel'yaui Ya., Mitina O., Zavadskiy B., Babaeva Yu., Menchuk T. Metodika diagnostiki temperamenta (formal'no-dinamicheskikh kharakteristik povedeniya) [Method for diagnosing temperament (formal and dynamic characteristics of behavior)]. Moscow: Smysl, 2009. 104 p. (In Russ.).
12. Ushakov D.V. Psikhologiya intellekta i odarennosti [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2011. 464 p. (In Russ.).
13. Akpur U. Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 2020. Vol. 37, pp. 100683. DOI:10.1016/j.tsc.2020.100683
14. Alhadabi A., Karpinski A.C. Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2020. Vol. 25(1), pp. 519—535. DOI:10.1080/02673843.2019.1679202
15. Anderman E.M. Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, pp. 101864. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101864
16. Howard J.M., Nicholson B.C., Chesnut S.R. Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, 2019. Vol. 60(2), pp. 189—202. DOI:10.1353/csd.2019.0018
17. Morales-Vives F., Camps E., Dueñas J.M. Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality. *Psicothema*, 2020. Vol. 32(1), pp. 84—91. DOI:10.7334/psicothema2019.262
18. Rand K.L., Shanahan M.L., Fischer I.C., Fortney S.K. Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 2020. Vol. 81, pp. 101906. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101906
19. Shchebetenko S., Kalugin A.Y., Mishkevich A.M., Soto C.J., John O.P. Measurement Invariance and Sex and Age Differences of the Big Five Inventory—2: Evidence From the Russian Version. *Assessment*, 2020. Vol. 27(3), pp. 472—486. DOI:10.1177/1073191119860901
20. Stajković A., Bandura A., Locke E., Lee D., Sergent K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 120, pp. 238—245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
21. Suna H.E., Tanberkan H., Gür B., Perc M., Özer M. Socioeconomic status and school type as predictors of

academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 2020, no. 61, pp. 41—64. DOI:10.26650/JECS2020-0034

22. Veas A., Castejón J.L., Miñano P., Gillar-Corbí R. Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British journal of educational psychology*, 2019. Vol. 89(2), pp. 393—411. DOI:10.1111/bjep.12245

Информация об авторах

Дорфман Леонид Яковлевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры» (ФГБОУ ВО ПГИК), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Калугин Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО ПГГПУ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Information about the authors

Leonid Ya. Dorfman, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Humanities, Perm State Institute of Culture, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Alexey Yu. Kalugin, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Получена 02.02.2021

Received 02.02.2021

Принята в печать 30.06.2022

Accepted 30.06.2022

Барьеры и фасилитаторы обращаемости за психологической помощью в системе общего образования

Антонова Н.А.

ФГБОУ ВО «Институт психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5471-8902>, e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Ерицян К.Ю.

ФГБОУ ВО «Институт психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4400-0593>, e-mail: ksenia.eritsyan@gmail.com

Казанцева Т.В.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-2976>, e-mail: tatakaz@mail.ru

Дубровский Р.Г.

ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9876-9798>, e-mail: Roman.Dubrovsky@gmail.com

Отмечается, что оптимизация моделей предоставления профессиональной психологической помощи учащимся — одна из приоритетных задач Концепции развития психологической службы в системе образования Российской Федерации. Авторы считают, что, несмотря на давнее функционирование системы психологической помощи в структуре среднего образования, уровень обращаемости за ней остается низким. Целью исследования было изучение барьеров и фасилитаторов обращения за психологической помощью учащихся российской средней школы с позиции специалистов, реализующих оказание такой помощи. Авторами проведены 2 серии полуструктурированных интервью (до пандемии COVID-19 и в условиях пандемии) с 10 специалистами, выступающими в роли экспертов и представляющими семь регионов Российской Федерации. Отмечается, что каждый из них являлся ответственным за организацию психологической работы в регионе. Выявленные в результате тематического анализа барьеры и фасилитаторы обращаемости были сопоставлены с моделью оценки помощи AAAQ (наличие, доступность, приемлемость, качество помощи) (ВОЗ, 2017). Результаты исследования показывают, что среди барьеров особое место занимают факторы, связанные с приемлемостью и качеством оказываемой помощи. Среди фасилитаторов выделены факторы, связанные с доступностью и приемлемостью психологической помощи (знание о возможностях ее получения, доверие к ней, использование новых технологий коммуникации с психологом). Связанные с пандемией рост психологических проблем и распространенность дистанционных форм коммуникации явились мощным фактором роста доступности и приемлемости психологических услуг.

Ключевые слова: обращаемость за психологической помощью, подростки, барьеры, фасилитаторы, психическое здоровье, молодежь, психологическая служба в образовании, пандемия COVID-19.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках работы по гранту Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) № 19-013-00903 «Факторы обращаемости за профессиональной психологической помощью молодежи: разработка и эмпирическая верификация модели».

Для цитаты: Антонова Н.А., Ерицян К.Ю., Казанцева Т.В., Дубровский Р.Г. Барьеры и фасилитаторы обращаемости за психологической помощью в системе общего образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 77—87. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270408>

Barriers and Facilitators to Seeking Psychological Assistance in School Education System

Natalia A. Antonova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5471-8902>, e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Ksenia Yu. Eritsyam

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4400-0593>, e-mail: ksenia.eritsyan@gmail.com

Tatiana V. Kazantseva

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-2976>, e-mail: tatakaz@mail.ru

Roman G. Dubrovsky

Federal State Budgetary Institution "Center for the Protection of the Rights and Interest of Children", Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9876-9798>, e-mail: Roman.Dubrovsky@gmail.com

Optimization of the models for the provision of professional psychological assistance to students is one of the priority tasks of the Concept for the development of psychological services in the education system of the Russian Federation. The aim of this study was to identify the barriers and facilitators in seeking psychological help among Russian secondary school students from the perspective of experts who provide such assistance. Two series of semi-structured interviews (before the COVID-19 pandemic and during it) with 10 experts from seven regions of the Russian Federation responsible for organizing psychological work in the region were carried out. The barriers and facilitators of help-seeking identified as a result of the thematic analysis were compared with the AAAQ model (availability, accessibility, acceptability, quality of help) (WHO, 2017). Among the barriers, a special place is held by factors associated with acceptability and the perceived quality of provided assistance. Among the facilitators, experts especially highlight the factors related to the availability and the acceptability of psychological help (knowledge of the possibilities of obtaining it, its credibility, the use of new communication technologies of with a psychologist). Associated with the pandemic

waving up in psychological difficulties and the expansion of remote communication have become powerful factors in the increase of availability and acceptability of psychological services.

Keywords: psychological help seeking, adolescents, barriers, facilitators, mental health, youth, educational counseling service, COVID-19 pandemic.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00903.

For citation: Antonova N.A., Eritsyayn K.Yu., Kazantseva T.V., Dubrovsky R.G. Barriers and Facilitators to Seeking Psychological Assistance in School Education System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 77—87. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270408> (In Russ.).

Введение

Во всем мире, в том числе и в России, прилагаются значительные усилия по совершенствованию психологического сопровождения образования [3; 11]. Все чаще как в России, так и за рубежом школьных психологов рассматривают как важных провайдеров услуг в сфере охраны психического здоровья детей и подростков [7; 19]. Специалисты ВОЗ отмечают, что «половина всех нарушений психического здоровья возникают до наступления 14-летнего возраста» [15]. Ведущая роль в распознавании психологического неблагополучия обучающихся ложится на плечи психологов системы образования. На психологов возлагаются и профилактические задачи укрепления здоровья детей, создания условий для их гармоничного развития в соответствии с биопсихосоциальной экологической моделью [18].

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [5] полномочия по организации предоставления психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям закреплены за региональными и муниципальными органами власти. Несмотря на существование нормативного регулирующего документа о деятельности педагогов-психологов [3; 4], региональные практики психологического сопровождения отличаются (например, по факту наличия ППМС-центров и их совместной работе с психологами системы образования). Эти различия могут быть оправданы социо-

культуральными и территориальными особенностями, но могут затруднять обеспечение равных возможностей детей в помощи и профилактике в сфере здоровья.

Одним из важных факторов эффективной работы системы психологического сопровождения образования является обращаемость к ней [11]. Результаты исследований фиксируют разрыв между реальной обращаемостью и нуждаемостью людей в психологической помощи, который может достигать 90,2% [8; 17]. На вопрос, почему так происходит, может ответить анализ специфических барьеров (факторов и условий, препятствующих обращению) и фасилитаторов (факторов и условий, способствующих обращению).

Факторы обращаемости тесно связаны как с конкретной моделью оказания психологической помощи, так и с социально-экономическим и культурным контекстом региона, в котором они реализуются. Есть попытки критического осмысления таких моделей в разных странах, например, в США, Англии, Казахстане [11; 13; 21]. В России подобные исследования практически отсутствуют [2; 6], хотя изучение данной проблемы является одним из приоритетных направлений развития психологической службы в системе образования [3].

Цель исследования — охарактеризовать барьеры и фасилитаторы обращения за психологической помощью среди учащихся средней школы с позиции специалистов, организующих оказание такой помощи. Кон-

цептуальной рамкой для анализа послужила модель оценки эффективности помощи в сфере здоровья AAAQ, разработанная ВОЗ [14]. Так как с начала пандемии COVID-19 в системе образования происходили трансформационные процессы, описание их влияния на обращаемость за помощью стало задачей исследования.

Методы исследования

Мы провели две серии полуструктурированных интервью летом 2019 г. (до начала пандемии) и осенью 2021 г. (во время пандемии) на целевой выборке. Основным критерием отбора интервьюированных была занимаемая должность. Поэтому в качестве интервьюированных были главные внештатные педагоги-психологи и рекомендованные ими специалисты, ответственные за организацию психологического сопровождения в системе среднего образования. В опросе приняли участие 10 специалистов (8 женщин, 2 мужчин) из семи регионов Российской Федерации, из них 8 занимали руководящие должности, а 2 — не руководящие. Во втором срезе повторно были опрошены 8 специалистов, продолжающих работать в системе психологической службы на момент опроса.

Длительность телефонных интервью в среднем составила 30 минут. Отметим, что выбранные нами специалисты не разделяли обращения, инициированные самими подростками и третьими лицами, поэтому описанные барьеры и фасилитаторы характеризуют обращаемость в целом.

Обработка данных проводилась при помощи тематического анализа [9]. Выделенные темы соотносились с четырьмя взаимосвязанными аналитическими категориями модели AAAQ [14; 20]:

A — Availability/Наличие — достаточное количество сервисов по предоставлению психологических услуг;

A — Accessibility/Доступность — физическая, экономическая и информационная доступность сервисов;

A — Acceptability/Приемлемость — соответствие услуг стандартам профессиональ-

ной этики, культуральным, половозрастным особенностям потребителей услуг и понимание ими смысла вмешательства;

Q — Quality/Качество — квалификация психологов и научная обоснованность психологических услуг.

Результаты исследования иллюстрируются цитатами.

Результаты

В исследовании участвующими специалистами были идентифицированы все категории барьеров и фасилитаторов (табл.).

Наличие

В качестве барьеров обращения за психологической помощью опрошенные нами специалисты отмечали отсутствие или нерегулярное присутствие психолога в школе. *«В Законе “Об образовании” прописано, что каждый ребенок имеет возможность получить психолого-педагогическую помощь, но в то же время нет четких документов, которые бы регламентировали обязательное присутствие психолога в образовательной организации» (№ 7).*

Отмечается, что отсутствие в школе постоянного психолога может препятствовать установлению доверительных отношений специалиста с детьми. *«Приходящему специалисту ни одна десятиклассница не расскажет, что к ней пристаёт отчим» (№ 3).*

Доступность

Были отмечены барьеры, связанные с доступностью психологической помощи. Первый — это отсутствие возможности у детей самостоятельно обратиться за очной психологической помощью. *«Законодательство не позволяет работать с ребенком до 14 лет без разрешения родителей» (№ 4).* *«Если раньше я в школе работала, ко мне дети приходили с вопросами, то теперь ребенок должен об этом сообщить либо классному руководителю, завучу, родителю, что ему нужен психолог, либо прийти ко мне в ППМС-центр. 75% работы “ребенок-психолог” вылетает» (№ 3).*

Второй — перегруженность школьного психолога вследствие участия в разных меропри-

Таблица

Барьеры и фасилитаторы обращаемости за психологической помощью учащихся и их родителей/законных представителей в соотнесении с моделью AAAQ
(курсивом выделены факторы, специфичные для периода пандемии)

Компоненты модели AAAQ	Барьеры	Фасилитаторы
Наличие	<ul style="list-style-type: none"> Отсутствие или нерегулярное присутствие психолога в школе 	
Доступность	<ul style="list-style-type: none"> Отсутствие возможности самостоятельного обращения детей до 14 лет Перегруженность психолога <i>Отсутствие средств связи или программного обеспечения</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Рост информирования о работе службы <i>Развитие дистанционного формата психологического сопровождения</i>
Приемлемость	<ul style="list-style-type: none"> Стигматизация Страх нарушения конфиденциальности Страх негативных последствий и дискриминации ребенка Приоритет других видов помощи (гадалки и пр.) <i>Нерелевантные представления о нуждаемости в психологической помощи</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Дестигматизация психологической помощи Доверие к конкретному психологу Использование релевантных онлайн-форм коммуникации <i>Повышение анонимности обращения</i>
Качество	<ul style="list-style-type: none"> Низкая квалификация психологов системы образования (объективно и субъективно воспринимаемая) Низкая оценка эффективности работы психолога Некачественная инфраструктура (помещение, оборудование) <i>Содержательные ограничения онлайн-формата консультирования</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Хорошие организационные условия работы психолога (в соответствии с его прямым функционалом); <i>техническая оснащенность для дистанционной работы</i> Воспринимаемая компетентность психолога

ятиях (например, мониторингах), выполнения поручений администрации школы, не имеющих отношения к психологической деятельности. Одну из причин перегруженности психологов специалисты видят в их подчинении администрации школы, в непонимании представителями администрации возможностей психологической помощи. *«Времени на контактную работу нет... если бы они были в аутсорсинге [независимы от администрации школы], было бы лучше»* (№ 3). *«Мы скатываемся на то, что чем больше диагностик провел психолог, значит, он молодец. А процесс сопровождения трудных детей остается часто за рамками»* (№ 9).

Среди фасилитаторов отмечались факторы информационной доступности: знания всех участников образовательного процесса о возможности получения психологической помощи. *«Мы рассылаем информацию по образовательным учреждениям, ходим на*

родительские собрания... Родители про нас знают» (№ 1).

Ситуация с пандемией, по мнению опрошенных нами специалистов, позитивно сказалась на повышении доступности психологической помощи в результате информационной кампании о возможностях ее получения в дистанционном формате. А также на интенсификации использования онлайн-технологий: специалисты психологической службы *«усиленно разрабатывали свои сайты, наполняя их видеозаписями вебинаров»* (№ 5).

Дистанционный формат психологического сопровождения нивелирует территориальные неравенства (что актуально для удаленных сельских школ, в которых нет психологов). *«Перестали существовать границы. Родитель может из дома проконсультироваться»* (№ 2).

Однако переход к дистанционному консультированию обнажил иную форму нера-

венства — недоступность помощи для тех, у кого отсутствуют технические средства. «*Не у всех есть возможность консультироваться дистанционно. Либо это стоит денег, либо у них нет зума и т.д.*» (№ 4).

Приемлемость

Первый барьер, отмеченный опрошенными нами специалистами, связан со стигматизацией, непониманием специфики деятельности психолога, отличий его работы от работы врача-психиатра. «*Спрашиваешь подростка — ходишь ли ты к школьному психологу? Нет, что Вы. Вдруг кто-нибудь увидит, и будет просто кошмар... только ненормальные к психологу обращаются*» (№ 10).

Второй — со страхом нарушения конфиденциальности. «*Родители не всегда готовы обсуждать проблемы ребенка в той образовательной организации, где он обучается... Опасаются разглашения информации*» (№ 3).

Выступающие в нашем исследовании в роли экспертов специалисты отмечали, что ППМС-центры могут ассоциироваться с большей анонимностью у получателей услуг: «*Чтобы никто в образовательном учреждении про это не знал, к нам чаще идут, потому что анонимность у нас выше*» (№ 1).

Еще одним барьером они называли страх негативных последствий обращения, передачи информации в иные государственные структуры и возможной дискриминации ребенка вне школы. «*У нас ППМС-центр. Боятся госучреждений, боятся, что информация куда-то попадет*» (№ 8). «*Родители боятся испортить ему жизнь, его закроют и все*» (№ 3). «*Боятся, что это пройдет через какой-нибудь учет, что это где-то будет потом видно*» (№ 9).

Барьером называли и приоритет альтернативных видов помощи. «*Когда можно было обратиться к психологу, они пошли в церковь, к гадалкам, астрологам. В частные центры, платят какие-то сумасшедшие деньги*» (№ 9).

Пандемия актуализировала неадекватные представления молодежи о нуждаемости в помощи в связи с низким уровнем грамотности в области психического здоровья (низкий уровень распознавания симптомов психического неблагополучия у себя и других). «*Про-*

блемы сепарации обострились [у подростков во время пандемии], когда они дома и получили избыточный контроль. Обращаются уже порезанные» (№ 3).

К фасилитаторам были отнесены: дестигматизация психологической помощи, повышение доверия к специалисту службы, релевантные формы онлайн-коммуникации. Отмечалась важность популяризации практической психологии, проведения психологами встреч, чтобы показать, «*что это не стыдно, не страшно, что ничего тут такого ужасного с вами не происходит*» (№ 10). Эффективными стратегиями развития доверия к психологам назывались повышение включенности психологов в повседневную школьную жизнь: «*участие в классных часах, в родительских собраниях, где он может показать, что он может*» (№ 4); включение уроков психологии в план обучения 8—11 классов: «*Я их уже знала как облупленных. Обязательно после уроков кто-нибудь один оставался на перемену, где мне нужно было с ним лично пошептать при закрытых дверях*» (№ 3); использование релевантных для подростков и родителей форм онлайн-коммуникации, например, «*клубы психологического сопровождения, где просто помогают советом, в том числе через чат*» (№ 6).

Трансформация онлайн-среды оказания психологической помощи в результате пандемии способствовала увеличению приемлемости услуг. Специалисты, участвующие в нашем исследовании в роли экспертов, отмечали, что подростки «*обитают*» на разработанных психологами сайтах, «*смотрят реальную работу, и уже не так страшно [прийти к психологу]*» (№ 5).

Пандемия способствовала увеличению возможности анонимного онлайн-обращения за помощью: «*Мы сделали страницу, там и ребенок мог онлайн обратиться анонимно*» (№ 8); «*некоторые чувствуют себя более безопасно онлайн*» (№ 4).

Качество

Опрошенными нами специалисты выделяют следующие барьеры обращения к психологу, связанные с качеством предоставляемых услуг:

— объективно низкая квалификация психологов системы образования. «Психолог в отчете пишет — *Вася имеет характер прямоугольника, по гороскопу — лев*» (№ 8);

— субъективно воспринимаемая низкая квалификация психолога в связи со смешением социальных ролей. «Учитель черчения отучился и получил педагог-психолог, который в глазах учеников воспринимается все равно как преподаватель» (№ 10);

— низкая оценка эффективности работы психолога при переживании неприятных эмоций после общения с психологом. «Не всегда получатели психологической помощи могут оценить ее адекватность. Например, процедура была неприятной, но полезной» (№ 7);

— некачественная инфраструктура (условия работы с психологом). «Сидит в подвале, где неудобно, душно», поэтому, со слов специалиста, необходимо «оценивать среду на предмет возможности полноценной психологической помощи» (№ 2).

Увеличение дистанционной работы психологов во время пандемии обнажило ограничения онлайн-работы, связанные с качеством услуг. «Онлайн-консультации перешли в режим не терапевтической работы, а работы просветительской» (№ 1). «Не случается той эмпатии, которая должна быть глаза в глаза» (№ 3).

Опрошенные нами специалисты среди фасилитаторов выделяли высокую субъективную оценку эффективности помощи психолога: «насколько он может оказать действенную помощь» (№ 4).

Обсуждение

Наблюдая положительную динамику обращений, специалисты, участвующие в нашем исследовании, склонны недооценивать величину разрыва между нуждаемостью учащихся и родителей в психологической помощи и ее получением в адекватном объеме и форме. Исследования в европейских странах также указывают на явное несоответствие организации служб нуждам их потребителей [22], что становится очевидно в периоды социальных потрясений. Поскольку специалисты, участвующие в нашем исследовании в роли

экспертов, не разделяют обращаемость, инициированную подростками и третьими лицами, обращаемость по личной инициативе подростков также может быть недооценена. Но разделять данные формы обращения крайне важно — если инициатором обращения к психологу ребенка выступает родитель или учитель, то такой опыт не способствует готовности ребенка к повторному обращению [12].

Одним из ключевых барьеров обращения за психологической помощью специалисты видят страх нарушения конфиденциальности, однако источники этих опасений могут различаться. Некоторые из них считают, что конфиденциальность возможна внутри образовательной организации за счет формирования доверия к знакомому специалисту, и указывают на то, что опасений у обучающихся и их родителей больше по отношению к внешним организациям (ППМС), которые могут передавать информацию в иные ведомства. Другие — сообщают об опасениях разглашения информации внутри организации, в которой учится подросток, и представлениях о большей анонимности вне ее. Оценка того, насколько подобные опасения распространены и правомерны, какой формат помощи ассоциируется у благополучателей с большей конфиденциальностью, — важная задача будущих эмпирических исследований.

Трансформационные процессы, запущенные пандемией COVID-19, высветили дополнительные барьеры и фасилитаторы. Цифровизация психологического сопровождения оценивается специалистами неоднозначно. Дистанционный формат увеличивает доступ к психологическому сопровождению, расширяя географию охвата, открывает новые формы оказания помощи (с использованием социальных сетей и мессенджеров), повышая приемлемость и качество оказываемых услуг. Другие исследования также подчеркивают расширение арсенала возможностей психологов в связи с развитием телепсихологии [1]. Но барьерами могут становиться как технические, так и содержательные ограничения онлайн-формата работы. Снижается доступность психологической помощи для малообеспеченных семей. Это актуализирует

этический вопрос применения дистанционных форм психологического сопровождения, связанный с относительно новой формой цифрового неравенства [16]. Одновременно, по мнению специалистов, данный формат работы может проигрывать традиционному в качестве предоставляемой помощи.

Модель оценки помощи AAAQ (наличие, доступность, приемлемость, качество услуг) оказалась эвристичной для систематизации барьеров и фасилитаторов обращения. Специалистами, участвующими в нашем исследовании в роли экспертов, было выявлено, что внимания на данный момент требуют все четыре ее компонента. При совершенствовании службы психологической помощи необходимо учитывать и культуральные факторы приемлемости обращения [10]. В нашем исследовании были выявлены такие барьеры: особенности понимания психической нормы и патологии, способность распознавания у себя и других психического неблагополучия, приоритет альтернативных, околопсихологических видов помощи.

Основным ограничением данного исследования является то, что взгляд на проблему специалистов, участвующих в нашем исследовании в роли экспертов, которые организуют работу служб психологической помощи, может не совпадать с мнением потенциальных получателей помощи. Однако мнение первых крайне важно, поскольку именно оно будет являться основой для трансформации системы оказания психологической помощи.

Заключение

Исследование позволило охарактеризовать, как видят барьеры и фасилитаторы

обращаемости за психологической помощью в системе образования специалисты, отвечающие за ее организацию в регионах России. Результаты анализа их мнений позволяют заключить, что идентифицируемые ими барьеры и фасилитаторы согласуются со всеми аналитическими категориями модели AAAQ. Сегодня актуальными остаются факторы, связанные с наличием служб психологического сопровождения в системе образования, доступностью этих служб для участников образовательных отношений, с приемлемостью и качеством оказываемых услуг. Наибольшее количество барьеров, выявляемых специалистами, связано с приемлемостью (стигматизация, нарушение конфиденциальности, страхи и пр.) и качеством оказываемых услуг (низкий уровень квалификации специалистов, низкая оценка эффективности деятельности).

Фасилитаторы обращения за психологической помощью связаны в основном с доступностью услуг. Меры, направленные на дестигматизацию психологической помощи, формирование доверия к конкретному психологу и повышение анонимности обращения, делают психологические услуги более приемлемыми. Связанные с пандемией COVID-19 рост психологических проблем и распространенность дистанционных форм коммуникации явились мощным фактором роста доступности и приемлемости психологических услуг для учащихся. Полученные данные могут быть использованы для разработки мер по совершенствованию психологических служб в системе образования.

образования и науки Российской Федерации 19 декабря 2017 г.) // Вестник образования. 2018. № 2. С. 13—27.

Литература

1. Гартфельдер Д.В. Дистанционная психологическая помощь: обзор современных возможностей и ограничений // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2016. Том 12. № 2. С. 77—96.
2. Казанцева Т.В., Антонова Н.А., Ерицян К.Ю. Обращение за профессиональной помощью в сфере психического здоровья: концептуализация понятия и анализ предикторов // Петербургский психологический журнал. 2019. № 28. С. 88—117.
3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Министерством

4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-24072015-n-514n/prikaz/> (дата обращения: 10.10.2021).
5. О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании: Закон Российской Федерации от 2 июля 1992 г. № 3185-1 // Ведомости

Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации от 20 августа 1992 г. № 33. Ст. 1913.

6. Савина Е.А., Эстерле А.Е., Савенкова И.А., Овсяникова Е.А., Худаева М.Ю. Исследование психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7-х, 9-х и 11-х классов // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 92—104. DOI:10.17759/pse.2019240408

7. Цветкова Л.А., Антонова Н.А., Ерицяи К.Ю. Оценка эффективности деятельности психологической службы в образовательной организации: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 40 с.

8. Alonso J., Liu Z., Evans Lacko S., ... Bruffaerts R. Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries // Depression and anxiety. 2018. Vol. 35. № 3. P. 195—208. DOI:10.1002/da.22711

9. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative research in psychology. 2006. Vol. 3. № 2. P. 77—101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa

10. Brown E., Topping A., Cheston R. What are the barriers to accessing psychological therapy in Qatar: A concept mapping study // Counselling and Psychotherapy Research. 2019. Vol. 19. № 4. P. 441—454. DOI:10.1002/capr.12252

11. Doll B. et al. School-based mental health services: Definitions and models of effective practice // Journal of applied school psychology. 2017. Vol. 33. № 3. P. 179—194. DOI:10.1080/15377903.2017.1317143

12. Eritsyayn K., Antonova N., Kazantseva T., Usacheva N. Association between descriptive and injunctive norms and students' intention toward seeking mental health service // Counselling and Psychotherapy Research. 2021. Vol. 21. № 3. P. 827—836. DOI:10.1002/capr.12461

13. Hernández-Torranó D., Faucher C., Tynybayeva M. The Role of the School Psychologist in the Promotion of Children's Well-Being: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan // Child Indicators Research. 2021. Vol. 14.

№ 3. P. 1175—1197. DOI:10.1007/s12187-020-09793-x

14. Human rights and health. World Health Organization. 2017 [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health> (Accessed 01.12.2020).

15. Kessler R.C., Angermeyer M., Anthony J.C. et al. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative // World Psychiatry. 2007. Vol. 6. № 3. P. 168—76. DOI:PMC2174588

16. Khilnani A., Schulz J., Robinson L. The COVID-19 pandemic: new concerns and connections between eHealth and digital inequalities // Journal of Information, Communication and Ethics in Society. 2020. Vol. 18. № 3. P. 393—403. DOI:10.1108/JICES-04-2020-0052

17. Kohn R., Ali A.A., Puac-Polanco V. et al. Mental health in the Americas: an overview of the treatment gap // Revista Panamericana de Salud Pública. 2018. Vol. 42. № 1. P. e165. DOI:10.26633/RPSP.2018.165

18. Kranzler J.H., Floyd R.G., Bray M.A., Demaray M.K. Past, present, and future of research in school psychology: The biopsychosocial ecological model as an overarching framework // School Psychology. 2020. Vol. 35. № 6. P. 419—427. DOI:10.1037/spq0000401

19. Rones M., Hoagwood K. School-based mental health services: A research review // Clinical child and family psychology review. 2000. Vol. 3. № 4. P. 223—241.

20. Schierenbeck I., Johansson P., Andersson L., van Rooyen D. Barriers to accessing and receiving mental health care in Eastern Cape, South Africa // Health and human rights. 2013. Vol. 15. № 2. P. 110—119.

21. Sharpe H., Ford T., Lereya S.T. et al. Survey of schools' work with child and adolescent mental health across England: a system in need of support // Child and Adolescent Mental Health. 2016. Vol. 21. № 3. P. 148—153. DOI:10.1111/camh.12166

22. Signorini G., Singh S.P. et al. Architecture and functioning of child and adolescent mental health services: A 28-country survey in Europe // Lancet Psychiatry. 2017. Vol. 4. № 9. P. 715—724. DOI:10.1016/S2215-0366(17)30127-X

References

1. Gartfelder D.V. Distantsionnaya psikhologicheskaya pomoshch': obzor sovremennykh vozmozhnostey i ograniчений [Remote psychological assistance: an overview of modern opportunities and limitations]. *Vestnik psikiatrii i psikhologii Chuvashii [Bulletin of psychiatry and psychology of Chuvashia]*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 77—96. (In Russ.).

2. Kazantseva T.V., Antonova N.A., Yeritsyan K.Yu. Obrashcheniye za professional'noy pomoshch'yu v sfere psikhicheskogo zdorov'ya: kontseptualizatsiya ponyatiya i analiz prediktorov [Help-seeking in mental health problems: conceptualization and analysis of

predictors]. *Peterburgskiy psikhologicheskij zhurnal [Petersburg Psychological Journal]*, 2019, no. 28, pp. 88—117. (In Russ.).

3. Kontsepsiya razvitiya psikhologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Concept for the development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025]. *Vestnik obrazovaniya [Education Herald]*, 2018, no. 2, pp. 13—27. (In Russ.).

4. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)": prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity [On

- the approval of the professional standard "Educator-psychologist (psychologist in the field of education)": an order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of July 24, 2015. Article No. 514n]. Available at: <https://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-24072015-n-514n/prikaz/> (Accessed 10.10.2021). (In Russ.).
5. О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании: Закон РФ [On psychiatric care and guarantees of the rights of citizens in its provision: Russian Federation Law, July 2, 1992, No. 3185-I]. *Vedomosti S'yezda narodnykh deputatov Rossiyskoy Federatsii i Verkhovnogo Soveta Rossiyskoy Federatsii [Bulletin of the Congress of People's Deputies of the Russian Federation and the Supreme Soviet of the Russian Federation]*, 1992, no. 33, art. 1913. (In Russ.).
6. Savina E.A., Esterle A.E., Savenkova I.A., Ovshyanikova E.A., Khudaeva M.Yu. Issledovaniye psikhologicheskikh problem ipotrebnosti v konsul'tatsii pedagoga-psikhologa u shkol'nikov 7-kh, 9-kh i 11-kh klassov [Research of psychological problems and the need for consultation with a teacher-psychologist among schoolchildren of the 7th, 9th and 11th grades]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 92—104. DOI:10.17759/pse.2019240408 Available at: https://psjournals.ru/psyedu/2019/n4/Savina_Esterle_et_al.shtml (Accessed 10.12.2021). (In Russ.).
7. Tsvetkova L., Antonova N., Yeritsyan K. Otsenka effektivnosti deyatel'nosti psikhologicheskoy sluzhby v obrazovatel'noy organizatsii [Evaluation of the effectiveness of the psychological service in an educational organization. Tutorial]. Publ. Herzen Pedagogical University, 2021. 40 p. (In Russ.).
8. Alonso J., Liu Z., Evans Lacko S. et al. Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries. *Depression and anxiety*, 2018. Vol. 35, no. 3, pp. 195—208. DOI:10.1002/da.22711
9. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 2006. Vol. 3, no. 2, pp. 77—101. DOI:10.1191/1478088706qp0630a
10. Brown E., Topping A., Cheston R. What are the barriers to accessing psychological therapy in Qatar: A concept mapping study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 2019. Vol. 19, no. 4, pp. 441—454. DOI:10.1002/capr.12252
11. Doll B. et al. School-based mental health services: Definitions and models of effective practice. *Journal of applied school psychology*, 2017. Vol. 33, no. 3, pp. 179—194. DOI:10.1080/15377903.2017.1317143
12. Eritsyayn K., Antonova N., Kazantseva T., Usacheva N. Association between descriptive and injunctive norms and students' intention toward seeking mental health service. *Counselling and Psychotherapy Research*, 2021. Vol. 21, no. 4, pp. 827—836. DOI:10.1002/capr.12461
13. Hernández-Torrano D., Faucher C., Tynybayeva M. The Role of the School Psychologist in the Promotion of Children's Well-Being: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan. *Child Indicators Research*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 1175—1197. DOI:10.1007/s12187-020-09793-x
14. Human rights and health. World Health Organization, 2017. Available at: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health> (Accessed 01.12.2020).
15. Kessler R.C., Angermeyer M., Anthony J.C. et al. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 2007. Vol. 6, no. 3, pp. 168—76.
16. Khilnani A., Schulz J., Robinson L. The COVID-19 pandemic: new concerns and connections between eHealth and digital inequalities. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 2020. Vol. 18, no. 3, pp. 393—403. DOI:10.1108/JICES-04-2020-0052
17. Kohn R., Ali A.A., Puac-Polanco V. et al. Mental health in the Americas: an overview of the treatment gap. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 2018. Vol. 42, no. 1, pp. e165. DOI:10.26633/RPSP.2018.165
18. Kranzler J.H., Floyd R.G., Bray M.A., Demaray M.K. Past, present, and future of research in school psychology: The biopsychosocial ecological model as an overarching framework. *School Psychology*, 2020. Vol. 35, no. 6, pp. 419—427. DOI:10.1037/spq0000401
19. Rones M., Hoagwood K. School-based mental health services: A research review. *Clinical child and family psychology review*, 2000. Vol. 3, no. 4, pp. 223—241.
20. Schierenbeck I., Johansson P., Andersson L., van Rooyen D. Barriers to accessing and receiving mental health care in Eastern Cape, South Africa. *Health and human rights*, 2013. Vol. 15, no. 2, pp. 110—119.
21. Sharpe H., Ford T., Lereya S.T. et al. Survey of schools' work with child and adolescent mental health across England: a system in need of support. *Child and Adolescent Mental Health*, 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 148—153.
22. Signorini G., Singh S.P. et al. Architecture and functioning of child and adolescent mental health services: A 28-country survey in Europe. *Lancet Psychiatry*, 2017. Vol. 4, no. 9, pp. 715—724. DOI:10.1016/S2215-0366(17)30127-X

Информация об авторах

Антонова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5471-8902>, e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Ерицян Ксения Юрьевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Института психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4400-0593>, e-mail: ksenia.eritsyan@gmail.com

Казанцева Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-2976>, e-mail: tatakaz@mail.ru

Дубровский Роман Геннадьевич, кандидат социологических наук, аналитик, ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9876-9798>, e-mail: Roman.Dubrovsky@gmail.com

Information about the authors

Natalia A. Antonova, PhD in Psychology, Senior Researcher at Psychology Institute, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5471-8902>, e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Ksenia Yu. Eritsyun, PhD in Psychology, Researcher at Psychology Institute, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4400-0593>, e-mail: ksenia.eritsyan@gmail.com

Tatiana V. Kazantseva, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Social Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-2976>, e-mail: tatakaz@mail.ru

Roman G. Dubrovsky, PhD in Sociology, analyst at the Center for the Protection of the Rights and Interests of Children, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9876-9798>, e-mail: Roman.Dubrovsky@gmail.com

Получена 11.01.2022

Received 11.01.2022

Принята в печать 30.06.2022

Accepted 30.06.2022

Экстренная психологическая помощь в системе образования: современное состояние

Ульянина О.А.

ФГБОУ ВО «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

Гаязова Л.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Ермолаева А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Файзуллина К.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Представлен анализ оказания экстренной психологической помощи в системе образования. Авторы отмечают, что научный интерес к оказанию экстренной психологической помощи в кризисных ситуациях обусловлен практическим запросом, так как кризисное происшествие несет угрозу для жизни и здоровья. Выборку составили 3 группы респондентов (12048 человек) из 75 субъектов Российской Федерации. В качестве инструментария использовались специально разработанные анкеты, позволяющие получить сведения по определенным индикаторам из разных источников. В ходе исследования проведена оценка состояния инфраструктуры, собраны сведения о кадровом обеспечении, выявлены условия, оказывающие негативное влияние на качество и доступность экстренной и кризисной психологической помощи. По результатам исследования были выделены критерии качества и определены направления и мероприятия, необходимые для оказания экстренной психологической помощи. Сделаны выводы, что эффективность работы по оказанию психологической помощи в кризисных ситуациях зависит от наличия квалифицированных специалистов и просветительской работы с педагогами и родителями по развитию навыков раннего выявления кризисной ситуации.

Ключевые слова: экстренная психологическая помощь, кризисная ситуация, система образования, кризисное состояние, мониторинговое исследование, школа, психологическое здоровье.

Для цитаты: Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А. Экстренная психологическая помощь в системе образования: современное состояние // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 88—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270409>

The Current State of Emergency Psychological Assistance in the Education System

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Larisa A. Gayazova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Anna V. Ermolaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Kseniya A. Fayzullina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Scientific interest in providing emergency psychological assistance in crisis situations is based on a practical request, since a crisis incident poses a threat to life and health. The paper presents an analysis of the provision of emergency psychological assistance in the education system. The sample consisted of 3 groups of respondents (12048 individuals) from 75 subjects of the Russian Federation. Specially designed questionnaires were used to obtain information on certain indicators from different sources. The study assessed the state of the infrastructure, collected information on staffing, identified conditions that have a negative impact on the quality and availability of psychological first aid. According to the results of the study, quality criteria were identified and the directions and measures necessary for the provision of emergency psychological assistance were determined. It is concluded that the effectiveness of psychological assistance in crisis situations depends on the availability of qualified specialists and educational work with teachers and parents to develop skills for early detection of a crisis situation.

Keywords: emergency psychological assistance, crisis situation, education system, crisis state, monitoring study, school, mental health.

For citation: Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Fayzullina K.A. The Current State of Emergency Psychological Assistance in the Education System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 88—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270409> (In Russ.).

Введение

В настоящее время изучение психологических последствий кризисных ситуаций является одной из актуальных тем научных исследований. Кризисная ситуация в образовательной организации — это происшествие, которое причиняет вред жизни и здоровью участникам образовательных отношений, окружающей

среде, организации, образовательному процессу, имиджу школы и др. [4; 9; 15].

Выраженную опасность для психологического состояния детей представляют такие кризисные ситуации, в которых отмечаются: угроза жизни и здоровью значимым близким, восприимчивость информационного освещения трагических событий в СМИ, эмоциональ-

ная дестабилизация окружающих, вынужденная смена условий жизнедеятельности, разрыв значимых социальных контактов и др. [3; 5; 10].

Анализ зарубежных исследований позволил определить распространенные симптомы у детей, проявляющиеся во всех сферах личности и сохраняющиеся длительное время после кризисного события:

— в эмоциональной сфере отмечают такие показатели, как выраженная тревога, близкое к паническому состояние страха;

— в когнитивной — снижение уровня когнитивных процессов, фиксация на переживаниях, событиях, приведших к кризисному состоянию, невозможность переключиться на позитивные события;

— в поведенческой — избегание кризисной ситуации с хаотичным движением, ажитация к импульсивной агрессивности с необходимостью разрядки вовне, вплоть до заторможенности, ступора;

— в соматической — хронические болезненные ощущения в теле, нарушение сна, снижение аппетита, сомато-вегетативные, конверсионные реакции;

— в психической — психосенсорные расстройства, ощущение измененности себя и окружающего мира, деперсонализация и дереализация [13; 14; 15].

Экстренная психологическая помощь — это система краткосрочных мероприятий, направленных на регуляцию актуального психологического, психофизиологического состояния и негативных эмоциональных переживаний человека или группы людей, пострадавших в результате кризисного или чрезвычайного события, при помощи профессиональных методов, соответствующих требованиям ситуации [3].

Экстренную психологическую помощь (далее — ЭПП) в образовательной среде специалисты рассматривают как систему мер, заданную типом кризисного события, в котором оказались участники образовательных отношений, в ситуации явной или неявной угрозы для их жизни и здоровья [2].

Мы предлагаем рассматривать ЭПП в системе образования как деятельность, на-

правленную на организацию и реализацию мер вторичной и третичной профилактики негативных психических последствий у субъектов образовательной среды, пострадавших в кризисных (включая ситуации, субъективно воспринимаемые человеком как кризисные) и/или чрезвычайных ситуациях.

Программа исследования

В целях определения актуального состояния экстренной психологической помощи в системе образования субъектов Российской Федерации в январе 2022 г. Московским государственным психолого-педагогическим университетом проводилось мониторинговое исследование.

Были выделены следующие задачи мониторинга:

1. Оценка состояния инфраструктуры, обеспечивающей оказание экстренной и кризисной психологической помощи обучающимся, их родителям (законным представителям).

2. Сбор сведений о кадровом обеспечении оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе образования.

3. Выявление условий, оказывающих негативное влияние на качество и доступность экстренной и кризисной психологической помощи обучающимся, их родителям (законным представителям).

4. Определение направлений, необходимых для развития психологической службы в системе образования в части оказания экстренной и кризисной психологической помощи обучающимся, их родителям (законным представителям).

Технология сбора сведений включала опрос трех групп респондентов:

— руководителей подразделений органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации (далее — ОИВ), осуществляющих государственное управление в сфере образования, курирующих деятельность психологической службы в образовании (62 субъекта Российской Федерации);

— руководителей центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, подведомственных ОИВ, осуществляющих государственное управление в

сфере образования (426 представителей региональных и муниципальных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи из 70 субъектов Российской Федерации);

— педагогов-психологов, психологов, работающих в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и образовательных организациях, подведомственных ОИВ, осуществляющих государственное управление в сфере образования (11560 специалистов государственных и муниципальных образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи из 75 субъектов Российской Федерации).

Для каждой группы респондентов были разработаны специальные анкеты.

Результаты

В большинстве регионов, принявших участие в мониторинге, созданы постоянно действующие антикризисные подразделения, оказывающие ЭПП участникам образовательных отношений в чрезвычайных и кризисных ситуациях (рис. 1).

Во всех регионах Уральского федерального округа функционируют постоянно действующие антикризисные подразделения.

В Дальневосточном и Северо-Западном округах в большинстве субъектов подобные подразделения отсутствуют. В Дальневосточ-

ном федеральном округе об этом заявили представители 6 регионов из 8.

В регионах, в которых отсутствуют постоянно действующие антикризисные подразделения, их функции выполняют:

— кризисный центр при психиатрической больнице (Тульская область);

— подразделения МЧС России (Томская, Мурманская области, Камчатский край);

— подразделения, оказывающие дистанционную психологическую помощь (детский телефон доверия) (Владимирская, Кировская области);

— ППМС-центры (Псковская, Орловская, Калужская, Сахалинская области, Республика Бурятия, Приморский край, Ненецкий автономный округ);

— центры практической психологии и психолого-педагогической реабилитации (Московская, Новосибирская области, Кабардино-Балкарская Республика);

— базовые психологические кабинеты (Чукотский автономный округ).

Общая штатная численность специалистов антикризисных подразделений варьируется от 3 до 118 человек (рис. 2). Только в двух регионах Приволжского федерального округа (Самарская область и Удмуртская Республика) значение данного показателя превышает 100 человек (116 и 118 специалистов соответственно). В данных регионах антикризисные подразделения представлены несколькими организациями.

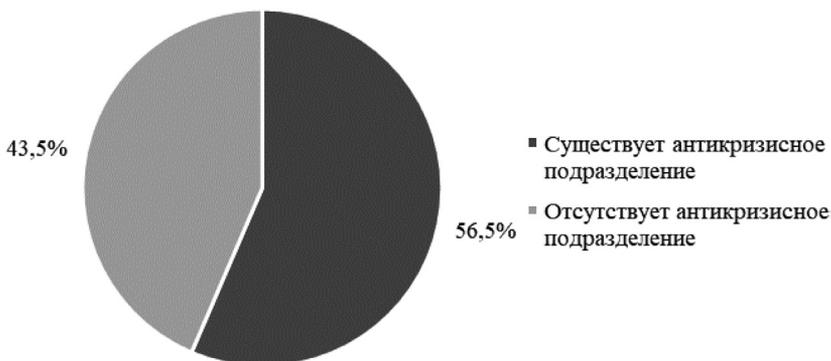


Рис. 1. Наличие в субъектах Российской Федерации постоянно действующих антикризисных подразделений

Структура антикризисных подразделений по оказанию ЭПП обучающимся может быть представлена: одной организацией; подразделением в одной организации; несколькими организациями.

По данным мониторинга, наиболее распространенным является вариант, когда антикризисное подразделение представлено структурным подразделением в одной организации (рис. 3).

Участникам мониторинга предлагалось перечислить порядок действий на уровне ОИВ, осуществляющего государственное

управление в сфере образования, по оказанию ЭПП участникам образовательных отношений в кризисных и чрезвычайных ситуациях.

По данным мониторинга, проработанный алгоритм действий по оказанию ЭПП, включающий организационные, координационные, методические и ресурсные функции, существует в большинстве субъектов Российской Федерации (рис. 4). Среди субъектов, где функционируют постоянно действующие антикризисные подразделения, выше доля тех, которые представили

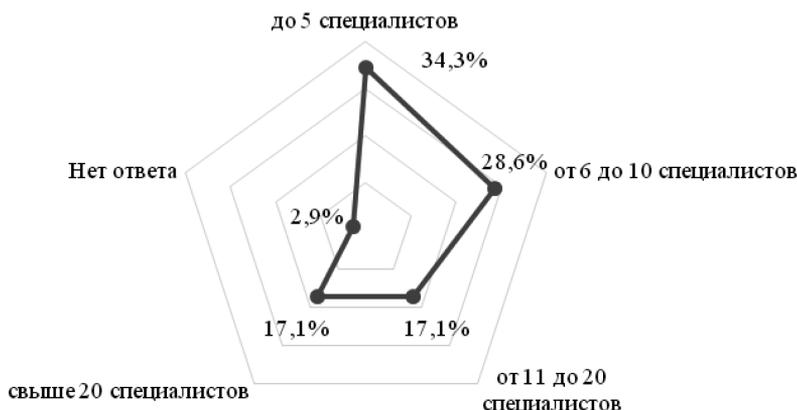


Рис. 2. Распределение антикризисных подразделений по численности штатных специалистов



Рис. 3. Распределение антикризисных подразделений в зависимости от организационной структуры

проработанный алгоритм действий по оказанию ЭПП.

В каждом пятом субъекте было зафиксировано от 10 до 50 чрезвычайных/кризисных ситуаций, в которых оказывалась ЭПП на уровне субъекта Российской Федерации (рис. 5). Хотя количество регионов с высоким уровнем риска возникновения подобных ситуаций в целом невелико (6 регионов), высокая частотность этого показателя является тревожным сигналом.

В регионах, в которых за последние 5 лет не происходили кризисные события, чаще отсутствуют постоянно действующие антикризисные подразделения по оказанию ЭПП, чем в регионах с количеством подобных событий более 10 (рис. 6).

В чрезвычайных/кризисных ситуациях к оказанию ЭПП привлекаются сотрудники ППМС-центров.

Предлагалось оценить, оказывалась ли специалистами ППМС-центров в 2021 г. помощь в каждом из 5 типов событий.

Было зафиксировано два вооруженных нападения в образовательных организациях. ЭПП обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам оказывали специалисты ППМС-центров Московского района Санкт-Петербурга и «Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток»» (г. Казань).

Суицид/попытка суицида обучающегося. ЭПП оказывалась в этой ситуации в 138 орга-



Рис. 4. Линейчатые диаграммы наличия в субъектах Российской Федерации проработанного алгоритма действий по оказанию экстренной психологической помощи

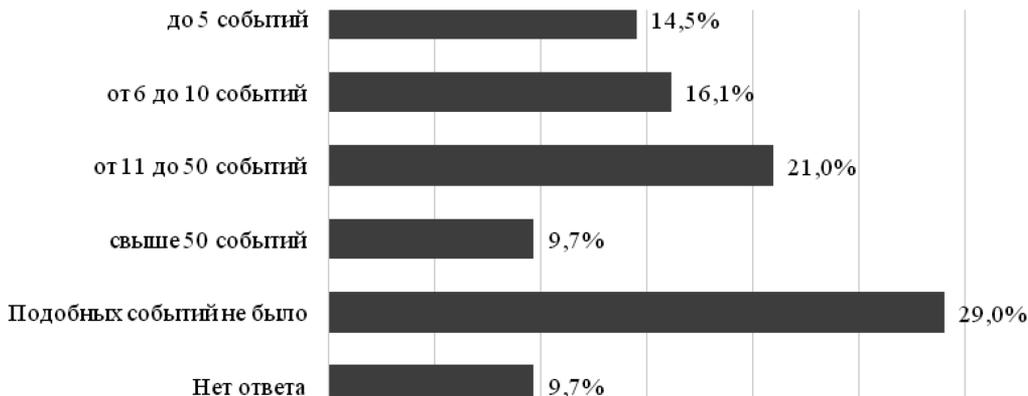


Рис. 5. Количество событий за последние 5 лет, требующих оказания экстренной психологической помощи

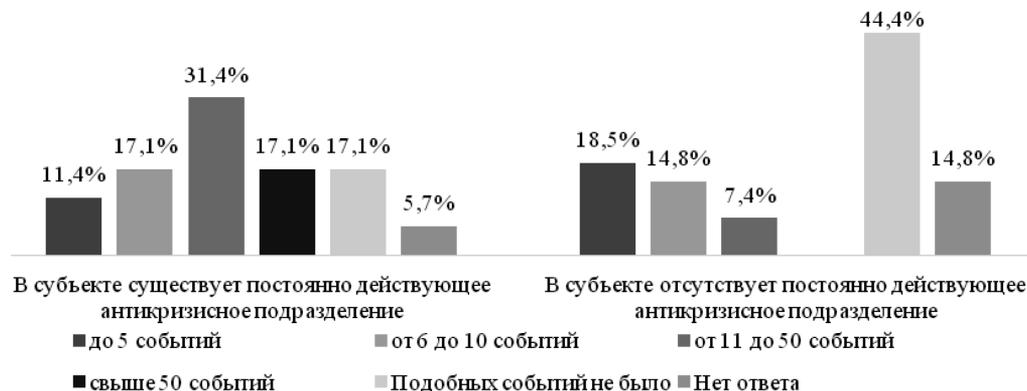


Рис. 6. Распределение регионов по наличию постоянно действующих антикризисных подразделений в зависимости от количества событий за последние 5 лет, требующих оказания ЭПП

низациях (32% от общего количества ППМС-центров). Как правило, это были единичные случаи (11%) либо 2—3 случая (9%) в течение 2021 г.

В ситуации насилия в отношении обучающихся ЭПП оказывалась в 72 организациях (17% от общего количества ППМС-центров).

В конфликтных ситуациях среди обучающихся, родителей (законных представителей), педагогических работников ЭПП оказывалась в 200 организациях (47% общего количества ППМС-центров). По оценкам респондентов, специалистам в 2021 г. приходилось работать с 2—3 такими случаями (15%), реже — с 4—5 случаями (10%).

В 17 организациях ЭПП оказывалась в сопровождении траурных мероприятий (8% от общего количества ППМС-центров). Как правило, это были в 2021 г. единичные случаи (1 случай — 4%, 2—3 случая — 3%).

При оказании ЭПП могут возникать различные трудности как на региональном уровне, так и на уровне организации и конкретного специалиста (рис. 7).

Все респонденты основную сложность при оказании ЭПП видят в дефиците профильных специалистов.

Для руководителей ОИВ, осуществляющих государственное управление в сфере образования, второе место по значимости занимает трудность, связанная с территориальной

удаленностью образовательных организаций. Руководители ППМС-центров и специалисты-психологи отмечают недостаточный уровень материально-технического обеспечения психологической службы (37% и 36% соответственно).

Руководителей и специалистов ППМС-центров волнует низкий уровень оплаты труда (34% и 35%), для большинства руководителей ОИВ это не является фактором, сильно осложняющим оказание ЭПП участникам образовательных отношений (19%).

Руководители ОИВ указывали на отсутствие правовой регламентации, алгоритма оказания ЭПП в системе образования — 40%, среди руководителей организаций значение данного показателя составляет 30%, а для специалистов — 18%. Отсутствие практики и регламентов межведомственного взаимодействия мешает организовывать ЭПП в первую очередь руководителям организаций (ППМС-центров) — 36%, реже на это указывали специалисты (29%) и руководители ОИВ (27%).

Участники мониторинга оценивали, в какой степени предложенные критерии отражают качество оказания экстренной психологической помощи по 10-балльной шкале.

Все участники высоко оценили критерий «повышение уровня доступности психологической помощи для участников образова-

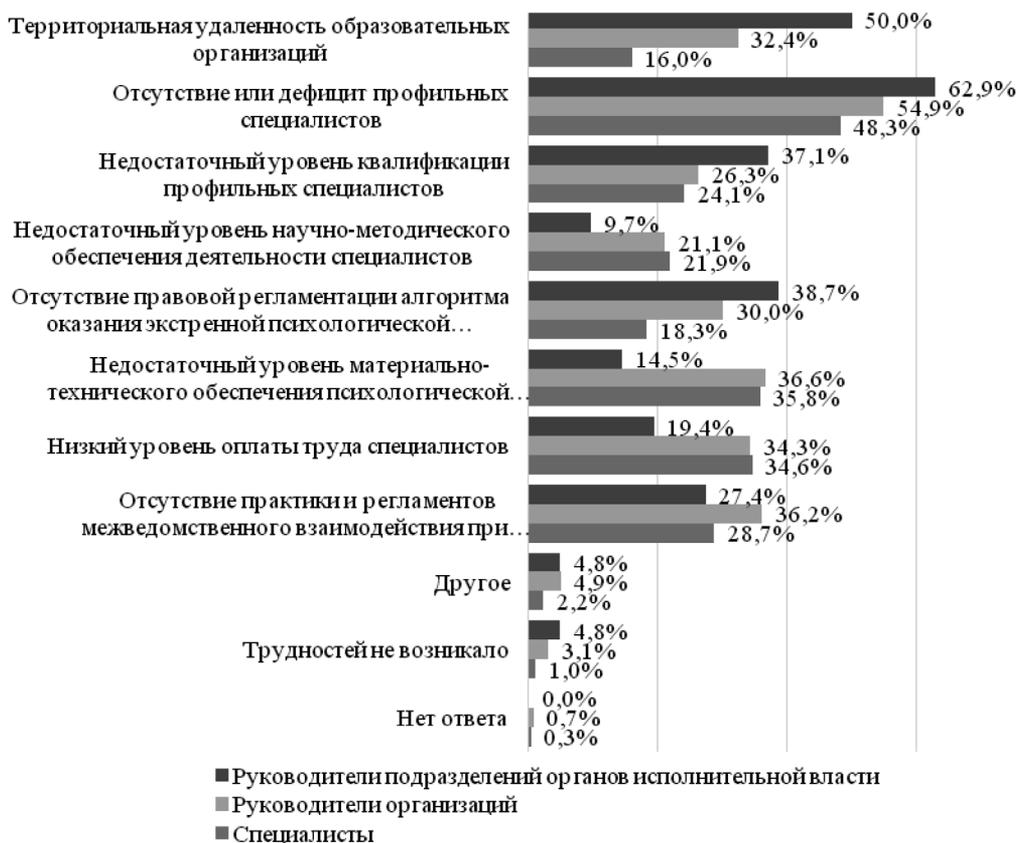


Рис. 7. Трудности, возникающие при оказании ЭПП в кризисных ситуациях и чрезвычайных происшествиях

тельного процесса, оказавшихся в кризисных и чрезвычайных ситуациях». Руководители подразделений ОИВ оценили его на уровне 8,85 баллов (рис. 8).

Руководители организаций, оказывающих психологическую помощь населению, оценили данный критерий на уровне 8,38 баллов. А специалисты, оказывающие психологическую помощь детям и их родителям (законным представителям), оценили его максимально высоко (7,59 баллов). Наибольшие оценки поставили специалисты из Северо-Западного (7,8 балла), Уральского и Центрального (по 7,7 балла) федеральных округов. Ниже всех данный критерий оценили в Северо-Кавказ-

ском федеральном округе, что в целом коррелирует с оценками руководителей подразделений ОИВ.

На второе место был поставлен критерий «повышение осведомленности участников образовательного процесса о возможностях обращения за соответствующей помощью в кризисных и чрезвычайных ситуациях». Четыре региона высоко оценили критерий «повышение информированности населения об услугах психологических центров в кризисных и чрезвычайных ситуациях» (выше 9,0 баллов): Сибирский, Дальневосточный, Северо-Западный и Уральский федеральные округа, тогда как в Северо-Кавказском федеральном

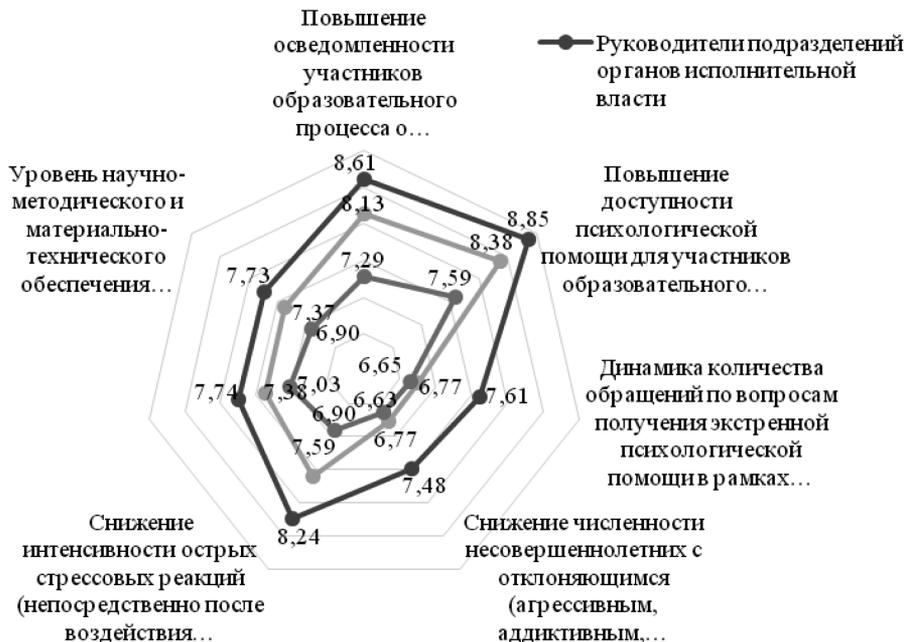


Рис. 8. Оценка качества оказания экстренной психологической помощи

около данного критерия руководители подразделений ОИВ оценили только на 7 баллов.

Критерий «снижение уровня интенсивности острых стрессовых реакций у пострадавших, оптимизация их актуального психического состояния» участниками был оценен неоднозначно. Руководители всех уровней данный критерий поставили на третье место, специалисты смогли отнести данный критерий только на 5 место.

Критерий «функционирование постоянно действующего антикризисного подразделения (в системе образования) в каждом субъекте Российской Федерации» руководители всех уровней поставили на 4 место, специалисты поставили этот критерий на 3 место.

Не во всех субъектах Российской Федерации функционируют постоянно действующие антикризисные подразделения в системе образования. Есть те, кто может с уверенностью говорить о влиянии наличия таких подразделений на качество оказания ЭПП, и те, кто может только это предположить. Полученные

оценки по данному критерию в зависимости от региона также показывают различия.

По результатам опроса руководителей ОИВ оценка критерия «уровень научно-методического и материально-технического обеспечения деятельности специалистов антикризисного подразделения» варьируется от 8,9 баллов в Дальневосточном федеральном округе до 5,6 баллов в Северо-Кавказском федеральном округе. Также разброс в оценках отмечен в опросе руководителей организаций, осуществляющих психологическую помощь: от 8,7 баллов в Дальневосточном федеральном округе до 6,8 баллов в Сибирском федеральном округе.

Специалисты, оказывающие психологическую помощь, поставили критерий, отражающий качество оказания ЭПП, на четвертое место, а средние оценки в зависимости от региона варьируются от 7,1 до 6,6 баллов, что говорит о согласованности полученных оценок.

Критерий «динамика количества обращений по вопросам получения ЭПП в рамках

деятельности бесплатных анонимных служб» с точки зрения руководителей подразделений ОИВ отражает качество оказания ЭПП в среднем на уровне 7,6 баллов.

В опросе руководителей организаций, осуществляющих психологическую помощь, оценки критерия, отражающего качество оказания ЭПП, варьируются от 7,2 (Дальневосточный федеральный округ) до 5,9 (Южный федеральный округ).

На последнем месте оказался критерий, отражающий «снижение численности несовершеннолетних с отклоняющимся и делинквентным поведением в сравнении с предыдущим периодом в регионе».

Выводы

Результаты проведенного исследования показали, что участники мониторинга оценивают качество оказания экстренной психологической помощи в большей степени благодаря следующим критериям:

— повышение доступности психологической помощи для участников образовательного процесса, оказавшихся в кризисных и чрезвычайных ситуациях;

— повышение осведомленности участников образовательного процесса о возможностях обращения за соответствующей помощью в кризисных и чрезвычайных ситуациях;

— снижение интенсивности острых стрессовых реакций (непосредственно после воздействия психотравмирующего события) у пострадавших, нормализация их актуального психологического состояния;

— функционирование постоянно действующего антикризисного подразделения (в системе образования) в каждом субъекте Российской Федерации.

Проведенное нами исследование подтвердило общие выводы ряда работ [8; 11], в которых отмечается, что эффективность работы по оказанию ЭПП во многом зависит от наличия квалифицированных специалистов [1], масштабной просветительской работы с педагогами образовательных организаций по развитию знаний и навыков раннего выявления кризисной ситуации, своевременного оказания первой психологической помощи нуждающимся участникам образовательного процесса [6; 7].

Литература

1. Артамонова Е.Г., Васильева Н.Н., Глазунова Е.А. Создание и обеспечение системы экстренной психологической помощи в составе психологической службы в системе образования Российской Федерации // Образование личности. 2021. № 3—4. С. 95—137.
2. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 5—18.
3. Бурлакова Н.С. Психическое развитие детей, переживших массовые бедствия: от изучения последствий к проектированию развития на основе культурно-исторического анализа // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 17—29.
4. Быхолец Ю.В., Падун М.А. Личностная тревожность и регуляция эмоций в контексте изучения посттравматического стресса // Клиническая и специальная психология. 2019. № 1. С. 78—89.
5. Голубева О.Ю. Организация оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях // Материалы научно-практической конференции «Междисциплинарные

- подходы к изучению психического здоровья человека и общества». 2019. С. 36—43.
6. Карапетян Л.В., Редина Е.А. Мотивационная готовность психологов к оказанию экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2021. № 1. С. 107—115.
7. Рядинская Е.Н. Особенности адаптационных ресурсов мирных жителей, проживающих в зоне вооруженного конфликта, в контексте изучения трансформаций личности // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 105—124.
8. Шойгу Ю.С., Тимофеева Л.Н., Толубаева Н.В. Особенности оказания экстренной психологической помощи при переживании утраты в чрезвычайных ситуациях // Национальный психологический журнал. 2021. № 1(41). С. 115—126.
9. Юл У., Уильямс Р.М. Стратегия вмешательства при психических травмах, возникших вследствие масштабных катастроф // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.А. Лейна, Э. Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 275—308.
10. Cahil H. Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency // Six-monthly

Journal on Learning, Research and Innovation in Education. 2020. № 12(1).

11. Hebert M., Langevin R., Oussaid E. Cumulative childhood trauma, emotion regulation, dissociation, and behavior problems in school-aged sexual abuse victims // Journal of Affective Disorders. 2018. № 1. P. 306—312.

12. Nemiro A., Hijazi Z., O'connell R. Mental health and psychosocial wellbeing in education: The case to integrate core actions and interventions into learning environments // Intervention. 2022. № 1. P. 36—45.

References

1. Artamonova E.G., Vasil'eva N.N., Glazunova E.A. Sozдание i obespechenie sistemy ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi v sostave psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Creation and provision of a system of emergency psychological assistance as part of the psychological service in the education system of the Russian Federation]. *Obrazovanie lichnosti [Personal education]*, 2021, no. 3—4, pp. 95—137. (In Russ.).

2. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi [Psychological security of personality and values of adolescents and youth]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 5—18. (In Russ.).

3. Burlakova N.S. Psikhicheskoe razvitie detei, perezhivshikh massovye bedstviya: ot izucheniya posledstviy k proektirovaniyu razvitiya na osnove kul'turno-istoricheskogo analiza [Psychodynamics of the transmission of traumatic experience from generation to generation in the context of cultural and historical clinical psychology]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2018, no. 1(29), pp. 17—29. (In Russ.).

4. Bykhovets Yu.V., Padun M.A. Lichnostnaya trevozhnost' i regulyatsiya emotsii v kontekste izucheniya posttravmaticheskogo stressa [Personal anxiety and emotion regulation in the context of the study of post-traumatic stress]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and special psychology*, 2019, no. 1, pp. 78—89. (In Russ.).

5. Golubeva O.Yu. Organizatsiya okazaniya ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi postradavshim v chrezvychainykh situatsiyakh [Organization of emergency psychological assistance to victims in emergency situations]. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii «Mezhdistsiplinarye podkhody k izucheniyu psikhicheskogo zdorov'ya cheloveka i obshchestva» [Materials of the scientific-practical conference "Interdisciplinary approaches to the study of the mental health of a person and society"], 2019, pp. 36—43. (In Russ.).

13. Sapadin K., Hollander B.L.G. Distinguishing the need for crisis mental health services among college students: Correction to Sapadin and Hollander // *Psychological Services*. 2021. № 2. P. 317—326.

14. Terr L.C. Childhood traumas: An outline and overview // *American Journal of Psychiatry*. 1991. № 14(8). P. 10—20.

15. Xiao H., Carney D.M., Janis S.J. Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers // *Psychological Services*. 2017. № 4. P. 407—415.

6. Karapetyan L.V., Redina E.A. Motivatsionnaya gotovnost' psikhologov k okazaniyu ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi postradavshim v chrezvychainykh situatsiyakh [Motivational readiness of psychologists to provide emergency psychological assistance to victims in emergency situations]. *Mediko-biologicheskie i sotsial'no-psikhologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychainykh situatsiyakh [Medical-biological and socio-psychological problems of safety in emergency situations]*, 2021, no. 1, pp. 107—115. (In Russ.).

7. Ryadinskaya E.N. Osobennosti adaptatsionnykh resursov mirnykh zhitelei, prozhivayushchikh v zone vooruzhennogo konflikta, v kontekste izucheniya transformatsii lichnosti [Features of adaptation resources of civilians living in the zone of armed conflict in the context of the study of personality transformations]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and special psychology*, 2017. Vol. 6, no. 4, pp. 105—124. (In Russ.).

8. Shoigu Yu.S., Timofeeva L.N., Tolubaeva N.V. Osobennosti okazaniya ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi pri perezhivanii utraty v chrezvychainykh situatsiyakh [Features of providing emergency psychological assistance in experiencing loss in emergency situations]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2021, no. 1(41), pp. 115—126. (In Russ.).

9. Yul U., Uil'yams R.M. Strategiya vmeshatel'stva pri psikhicheskikh travmakh, voznikshikh v sledstvie masshtabnykh katastrof [Intervention strategy for mental injuries resulting from large-scale disasters]. *Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya*. Pod red. D.A. Leina, E. Millera. SPb.: Piter, 2001, pp. 275—308. (In Russ.).

10. Cahil H. Strategies for supporting student and teacher wellbeing post-emergency. *Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 2020, no. 12(1).

11. Hebert M., Langevin R., Oussaid E. Cumulative childhood trauma, emotion regulation, dissociation, and behavior problems in school-aged sexual abuse victims. *Journal of Affective Disorders*, 2018, no. 1, pp. 306—312.

12. Nemiro A., Hijazi Z., O'connell R. Mental health and psychosocial wellbeing in education: The case to

integrate core actions and interventions into learning environments. *Intervention*, 2022, no. 1, pp. 36—45.

13. Sapadin K., Hollander B.L.G. Distinguishing the need for crisis mental health services among college students: Correction to Sapadin and Hollander. *Psychological services*, 2021, no. 2, pp. 317—326.

14. Terr L.C. Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 1991, no. 14(8), pp. 10—20.

15. Xiao H., Carney D.M., Janis S.J. Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers. *Psychological Services*, 2017, no. 4, pp. 407—415.

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «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

Гаязова Лариса Альфисовна, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Ермолаева Анна Валериевна, руководитель отдела экстренной психологической помощи Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Файзуллина Ксения Александровна, начальник отдела научно-методического обеспечения Федерации Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Information about the authors

Olya A. Ulyanina, Doctor of Psychology, Corresponding member of the RAE, Head of the 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

Larisa A. Gayazova, PhD in Psychology, Deputy Head of the 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/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Anna V. Ermolaeva, Head of the Department of Emergency Psychological Assistance of the 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/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Kseniya A. Fayzullina, Head of the Department of Scientific and Methodological Support of the 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/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Получена 23.05.2022

Принята в печать 30.06.2022

Received 23.05.2022

Accepted 30.06.2022

Итоги первого полугодия реализации межведомственных комплексных планов по доступности всех уровней образования, отдыха, профориентации и занятости для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья

Клочко Е.Ю.

Совет Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Рубцов В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Опубликованы материалы конференции, посвященной итогам первого полугодия реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья. Конференция состоялась 29 июля 2022 года в Москве (Россия).

Ключевые слова: конференция, инклюзивное образование, инвалидность, ограниченные возможности здоровья.

Для цитаты: Клочко Е.Ю., Рубцов В.В. Итоги первого полугодия реализации межведомственных комплексных планов по доступности всех уровней образования, отдыха, профориентации и занятости для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 100—109. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270410>

The Results of the First Half of the Implementation of Interdepartmental Comprehensive Plans for the Accessibility of all Levels of Education for People with Disabilities and Disorders

Elena Yu. Klochko

All-Russian Organization of Parents of Disabled Children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of their Interests (VORDI), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Vitalyi V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

The materials of the conference dedicated to the results of the first half of the implementation of the Interdepartmental Comprehensive Plan to increase the accessibility of secondary vocational and higher education for people with disabilities and disorders, as well as the Interdepartmental Comprehensive Plan for the development of inclusive general and additional education, children's recreation, and the creation of special conditions have been published for students with disabilities and disorders. The conference took place on July 29, 2022 in Moscow (Russia).

Keywords: conference, inclusive education, disability, limited health opportunities.

For citation: Klochko E.Yu., Rubtsov V.V. The Results of the First Half of the Implementation of Interdepartmental Comprehensive Plans for the Accessibility of all Levels of Education for People with Disabilities and Disorders. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 100—109. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270410> (In Russ.).

29 июля 2022 г. в соответствии с п. 5 Плана мероприятий Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере на 2022 г. состоялась конференция «Итоги первого полугодия реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профорientации и занятости указанных лиц и Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образова-

ния, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года)» (далее — Конференция).

В Конференции приняли участие представители федеральных и региональных органов исполнительной власти в области образования и социальной защиты населения, образовательных организаций высшего образования, главные внештатные педагоги-психологи, руководители общественных организаций и НКО. Профессиональный форум, в котором участвовал 421 человек, прошел в смешанном форма-

те на площадке Московского государственного психолого-педагогического университета¹.

Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка М.А. Львова-Белова представила доклад «Предложения и рекомендации по реализации МКП от института уполномоченных по правам ребенка».

Основными докладчиками Конференции стали: заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации Д.В. Афанасьев, заместитель Министра просвещения Российской Федерации Д.Е. Грибов, заместитель Министра труда и социальной защиты населения Российской Федерации А.В. Вовченко. В своих выступлениях представители федеральных органов исполнительной власти проинформировали участников Конференции о текущем состоянии и промежуточных результатах выполнения МКП за период январь-июль 2022 года.

Руководители региональных органов исполнительной власти в области образования О.Г. Антонова (Ивановская область), Э.В. Шамонова (Приморский край), М.В. Быкова (Тамбовская область), А.Н. Головин (Новосибирская область), М.А. Тетерук (Волгоградская область) в своих сообщениях поделились информацией о региональном опыте, проблемах и возможных решениях на начальном этапе реализации Межведомственных комплексных планов по доступности всех уровней образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ².

Спикеры отметили, что принципиальное значение для успешного выполнения мероприятий МКП имеет:

- организация межведомственного взаимодействия и координация работы ответственных за реализацию МКП;
- повышение роли региональных систем образования для достижения целей и задач МКП;
- более широкое привлечение к выполнению МКП профессиональных и общественных организаций, а также НКО, работающих

в области образовательной и социальной инклюзии.

Экспертная оценка первых итогов реализации мероприятий МКП и предложения по их корректировке были представлены в сообщении членов Совета Е.Ю. Клочки и В.В. Рубцова.

Е.Ю. Клочко ознакомила участников с результатами анализа региональных планов и первых итогов их реализации. Эксперт отметила важное значение МКП для долгосрочного развития инклюзивного образования на всех его уровнях. Она подчеркнула, что документ должен стать основой для реальных изменений в сфере развития инклюзивного образования в стране до 2030 года.

Результаты анализа региональных планов показали, что в 44,6% субъектов Российской Федерации межведомственные планы утверждены только региональным органом исполнительной власти в сфере образования, в 18% субъектов — планы утверждены совместным приказом органов исполнительной власти в сфере образования, социальной защиты и здравоохранения, в 37% регионов — планы утверждены правительством субъекта Российской Федерации. Причем, как показала экспертиза, качество планов и указанная в них межведомственность в подходах к выполнению мероприятий напрямую зависят от того, кем утверждены планы субъектов. Примечательно, что к разработке региональных межведомственных планов были привлечены общественные организации инвалидов и профильные НКО только в 21% регионов, в остальных субъектах такого сотрудничества не выстроено. При этом Министерство просвещения Российской Федерации рекомендовало субъектам привлекать к разработке региональных планов общественные организации инвалидов, региональные родительские организации и профильные СО НКО.

В 42,2% субъектов Российской Федерации МКП предусматривают межведомственное взаимодействие, в 12% субъектов

¹ Программа Конференции размещена в Приложении.

² С предложениями и рекомендациями участников Конференции по выполнению мероприятий МКП можно ознакомиться по ссылке: <https://drive.google.com/drive/folders/1IzYYR4vUgOOAymKZZO8MbjJKom2KWtIY-?usp=sharing>

предусматривают взаимодействие только с региональными органами власти в сфере социальной защиты. Остальная часть субъектов при разработке межведомственного плана не ориентировалась на межведомственное взаимодействие.

К выполнению МКП на уровне регионов в должной мере не привлечены НКО, родительские и общественные организации инвалидов: только 31% субъектов Российской Федерации предполагает сотрудничество с указанными организациями при реализации и мониторинге стратегических и практических изменений в сфере развития инклюзивного процесса в образовании. При этом качество стратегического планирования во многом зависит от конкретности результата планируемых мероприятий. В МКП большинства регионов (66%) планируемые мероприятия определены неконкретно и требуют доработки.

С учетом результатов анализа в сообщении сформулированы и даны конкретные предложения и рекомендации по реализации МКП. В качестве эффективных мер рекомендуется:

- в соответствии с межведомственным характером МКП рекомендовать субъектам Российской Федерации утверждение МКП и контроль за его реализацией органами исполнительной власти регионов, уровень которых обеспечивает межведомственное взаимодействие для ведомств образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры и спорта;

- регулярное проведение стратегических сессий с региональными органами власти в сфере образования, социальной защиты и здравоохранения по обсуждению единых требований к региональным планам и их реализации на плановый период в целях развития инклюзивного общего и дополнительного образования;

- в целях создания ресурсной сети региональных организаций, развивающих инклюзивное дошкольное, общее и дополнительное образование, осуществления ресурсного, координационного и научно-методического обеспечения, а также экспертной деятельности в части реализации МКП создать на базе МГППУ Федеральный ресурсный центр по развитию инклюзивного образования;

- скорректировать пункт 4.1 федерального МКП по развитию ранней коррекционной помощи с учетом развития системы ранней помощи детям от 0 до 3 лет в соответствии с Концепцией развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 г. № 3711-р;

- дополнить мероприятия МКП мерами по обеспечению образовательных организаций специальным дидактическим оборудованием, специальными техническими и ассистивными средствами, включая средства альтернативной дополнительной коммуникации;

- рассмотреть вопрос по созданию рабочей группы при Экспертном Совете Министерства просвещения Российской Федерации по комплексному сопровождению детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, внести отдельный пункт в МКП по данному направлению;

- привлечь региональные организации Министерства культуры Российской Федерации и Министерства спорта Российской Федерации к реализации МКП и подготовке кадров для работы в дополнительном образовании, разработке и сетевой реализации адаптированных основных образовательных программ, обеспечению доступности организаций дополнительного образования и предоставляемых услуг для детей с инвалидностью и ОВЗ;

- рекомендовать широкое привлечение на уровне субъектов Российской Федерации общественных организаций инвалидов, профильных СО НКО к реализации и мониторингу стратегических и практических изменений в сфере развития инклюзивного процесса в образовании, а также изучение родительского запроса по данной тематике, включая инклюзивный летний отдых, специализированные лагерные смены, летние лагеря в организациях образования.

В.В. Рубцов в своем сообщении остановился на *организационно-управленческих условиях*, обеспечивающих успешность реализации мероприятий МКП и системное развитие инклюзивного образования на всех его

уровнях. В рамках МКП к таким условиям относятся разрабатываемые модели, стандарты и стандартизированные методы работы с проблемами образовательной и социальной инклюзии. Это, прежде всего, указанные в соответствующих мероприятиях МКП:

- типовая модель инклюзивной образовательной организации (с учетом принципа непрерывности образования предложено включать в МКП разработку модели инклюзивной организации среднего профессионального образования и модель инклюзивной образовательной организации высшего образования — п. I.1.1.);

- новая модель деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, способствующих развитию комплексного сопровождения детей с инвалидностью и ОВЗ (п. V.1);

- стандарт деятельности ПМПК (п. V.2);

- стандарт (стандартизированный метод) выявления и оценки лучших практик социальной и образовательной инклюзии, основанный на принципе доказательности (метод определяет характер деятельности Лабораторий, создаваемых на базе вузов, имеющих в своей структуре РУМЦ — п.п. II.4.2., I.4.6);

- пилотная модель реабилитации студента с инвалидностью на базе РГСУ и МГППУ (п. II.4.1).

Экспертом предложено уточнить формулировки и задачи по реализации соответствующих мероприятий в рамках МКП, обратить особое внимание на новизну и требования к выполнению этих мероприятий.

По мнению В.В. Рубцова, целесообразно также специально рассмотреть вопрос о разработке и принятии Национальной стратегии развития инклюзивного образования в Российской Федерации. И хотя разработка такой Стратегии формально выходит за рамки МКП, востребованность в ней в настоящее время возрастает, что связано с новыми социальными рисками и вызовами.

В новых условиях Стратегия может стать важным ориентиром в решении проблем образовательной и социальной инклюзии, а в итоге — актуальным инструментом качественного выполнения мероприятий МКП.

В ходе последующей дискуссии по вопросам реализации МКП участниками Конференции, представителями профессионального сообщества и родительской общественности были сделаны предложения, которые также следует учесть при корректировке мероприятий МКП.

Д.Г. Гурцкая в своем выступлении рассказала о практике работы Центра социальной интеграции Дианы Гурцкой, который реализует программы дополнительного образования для незрячих детей, и предложила использовать опыт работы данного центра при вовлечении детей с инвалидностью в социокультурную деятельность (предусмотрено п. II.3.7. МКП).

Ф.Р. Мухамеджан представила информацию о системном опыте работы Благотворительного фонда «Искусство, наука и спорт» с людьми с нарушениями зрения, а также о реализуемых Фондом проектах, направленных на совершенствование компетенций, необходимых педагогам и сотрудникам образовательных организаций для коммуникации со студентами с инвалидностью. *Ф.Р. Мухамеджан* предложила включить в программы повышения квалификации ППС вузов специальный образовательный курс, направленный на формирование компетенций профессорско-преподавательского состава в части тьюторского сопровождения студентов с нарушениями зрения (предложение соответствует п. II.2.6. МКП).

Конкретные предложения по корректировке мероприятий МКП внесены на основе детального анализа, проверенного руководителем сети РУМЦ А.А. *Бикбулатовой*. Ею отмечена необходимость отработки механизмов сотрудничества РОИВ, БПОО, РУМЦ СПО, ПМПК, СЗН с вузами в рамках межведомственного взаимодействия; а также включения в региональные программы, регламенты дорожных карт заключений соответствующих соглашений (п. I.2.3., п. I.4.1.).

Предложено также ежегодное проведение повышения квалификации экспертов, участвующих в оценочных мероприятиях по вопросам организации инклюзивного профессионального образования и создания специальных

условий для получения профессионального образования инвалидами и лицами с ОВЗ, на базе вузов, в которых функционируют РУМЦ, а также на базе профильных федеральных центров (п. 1.2.5.). Представлен пакет изменений формулировок, которые необходимо внести в соответствующие пункты МКП.

М.А. Тетерук в своем докладе рассказала о промежуточных результатах выполнения МКП на территории Волгоградской области и представила разработанные на уровне региона новые нормативы финансирования получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС для обучающихся с ОВЗ в зависимости от нозологии. Внедряемые в Волгоградской области нормативы финансирования получения образования такими обучающимися могут быть взяты за основу для дальнейшей работы в рамках выполнения п. 1.1.5. МКП.

В докладе *А.Л. Битовой* прозвучали предложения, которые следует учесть при выполнении мероприятий МКП:

— создать при Минпросвещения России межведомственную рабочую группу, включающую представителей Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерства здравоохранения Российской Федерации, Рособнадзора, ИКП РАО, ВОР-ДИ, Альянса «Ценность каждого», других общественных организаций, и подготовить согласованные предложения для внесения дополнений в межведомственные комплексные планы;

— подготовить рекомендации в адрес исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации по созданию нормативно-правовых, организационно-методических, материально-технических, кадровых, финансовых и иных условий развития качественного образования детей с ТМНР;

— в целях организации взаимодействия и преемственности в образовании и социализации обучающихся и использования СИПР в

качестве общего инструмента для достижения целей формирования жизненных компетенций разработать и утвердить примерный порядок междисциплинарного взаимодействия образовательных организаций и учреждений социального (стационарного) обслуживания, в которых проживают дети и взрослые с нарушениями интеллекта, с ТМНР.

С.В. Алехина в своем выступлении представила информацию о ходе выполнения п. 1.1.1. МКП в части, касающейся разработки единых критериев оценки инклюзивной образовательной организации в сфере общего, дополнительного образования и Типовой модели инклюзивной образовательной организации, указала на необходимость при разработке такого типа моделей ориентироваться на принцип непрерывности инклюзивного образования, разрабатывать модели для всех этапов обучения детей (включено в План 2023 года).

Участники Конференции согласились с предложением о том, что первостепенной задачей, решение которой позволит лучше организовать своевременное и качественное выполнение всего комплекса действий МКП, может стать проведение стратегических сессий, где будут обсуждаться этапы и условия реализации конкретных мероприятий. В этой связи было предложено 1-ую стратегическую сессию «Разработка и апробация на базе университетов ФГБОУ ВО МГППУ и ФГБОУ ВО «РГСУ» пилотной модели реабилитации студента с инвалидностью с учетом имеющихся вариативных возможностей указанных организаций (университетская клиника, санатории и пр.)» провести в сентябре 2022 г. (г. Плятигорск, ответственные: А.А. Бикбулатова, Г.Г. Сайтгалиева, МГППУ, РГСУ), 2-ую стратегическую сессию «Выявление, оценка и тиражирование лучших инклюзивных практик на основе метода доказательности» провести в октябре 2022 г. (г. Москва, МГППУ, АСИ; ответственные: В.В. Рубцов, Е.Ю. Клочко, А.А. Бикбулатова).

Участники Конференции решили:

1. С целью обобщения предложений и рекомендаций по корректировке и реализации

мероприятий МКП создать рабочую группу из заинтересованных членов Совета, представителей Минобрнауки России, Минпросвещения России, Минтруда России. В срок до 15 сентября 2022 г. представить согласованные предложения по корректировке МКП в Совет (ответственные: Е.Ю. Клочко, В.В. Рубцов).

2. Согласовать и представить в Совет План проведения стратегических сессий по выполнению наиболее актуальных мероприятий МКП на период до июня 2023 года (срок: 10 сентября

2022 г., ответственные: Е.Ю. Клочко, В.В. Рубцов, А.А. Бикбулатова, Г.Г. Сайтгалиева).

Участники выразили благодарность Совету и его руководителю Т.А. Голиковой, дали высокую оценку работе Конференции как важному этапу реализации мероприятий МКП, подтвердили намерение активно участвовать в выполнении этих мероприятий.

По поручению Совета:
Е.Ю. Клочко, В.В. Рубцов

С организованной на Конференции дискуссией участников можно ознакомиться по ссылкам:
<https://rutube.ru/video/aa22fa83eac972904ec635232503d0bb>
https://vk.com/video-38093474_456239332

Информация об авторах

Клочко Елена Юрьевна, председатель Совета Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Information about the authors

Elena Y. Klochko, Chairman of the Board, All-Russian organization of parents of disabled children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests (VORDI), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Vitaliy V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the UNESCO Department "Cultural and Historical Psychology of Childhood", President of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru



СОВЕТ ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ РФ
по вопросам попечительства в социальной сфере



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МИНИСТЕРСТВО ТРУДА
И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Совет при Правительстве Российской Федерации
по вопросам попечительства в социальной сфере

при поддержке

Министерства высшего образования и науки Российской Федерации
Министерства просвещения Российской Федерации
Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации

Конференция
Итоги первого полугодия реализации межведомственных
комплексных планов по доступности всех уровней образования
для лиц с инвалидностью и ОВЗ

ПРОГРАММА

29 июля 2022 года

10.00—13.00	Конференция: площадка ФГБОУ ВО МГППУ
10.00—10.15	<i>Львова-Белова Мария Алексеевна, уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребёнка</i> — «Предложения и рекомендации по реализации МКП от института уполномоченных по правам ребенка»
Модераторы:	<i>Клочко Елена Юрьевна</i> , руководитель секции «Дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере, председатель Совета Всероссийской организации родителей детей-инвалидов (ВОРДИ) <i>Рубцов Виталий Владимирович</i> , руководитель секции «Образование и воспитание» Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере
10.15—11.00	<p><i>1. Итоги первого полугодия реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц и Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года)</i></p> <p>Основные доклады (до 15 мин):</p> <p><i>Афанасьев Дмитрий Владимирович</i>, заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации — «Профориентация, сопровождение обучения и содействие в трудоустройстве для людей с инвалидностью в системе высшего образования в контексте реализации МКП»</p> <p><i>Бузаев Александр Вячеславович</i>, первый заместитель Министра просвещения Российской Федерации — «О промежуточных результатах исполнения Межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) в 2022 году»</p> <p><i>Вовченко Алексей Витальевич</i>, заместитель Министра труда и социальной защиты населения Российской Федерации — «О выполнении межведомственных комплексных планов по доступности всех уровней образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ в контексте реализации мероприятий госпрограммы «Доступная среда», а также о мерах повышения занятости инвалидов»</p>
11.00—11.20	<p>Экспертная оценка первых итогов реализации планов и предложения по их корректировке (доклады до 10 мин):</p> <p><i>Клочко Елена Юрьевна</i>, руководитель секции «Дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере, председатель Совета Всероссийской организации родителей детей-инвалидов (ВОРДИ) <i>Рубцов Виталий Владимирович</i>, руководитель секции «Образование и воспитание» Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере</p>

11.20—12.00	<p style="text-align: center;">2. О промежуточных результатах реализации Межведомственных комплексных планов: региональный опыт — проблемы и ответственные решения</p> <p style="text-align: center;">Выступления (до 10 мин)</p> <p><i>Антонова Ольга Генриховна</i>, начальник Департамента образования Ивановской области <i>Шамонова Эльвира Викторовна</i>, заместитель Председателя Правительства Приморского края, министр образования Приморского края <i>Быкова Марина Васильевна</i> заместитель начальника управления образования и науки Тамбовской области <i>Головнин Андрей Николаевич</i>, заместитель министра — начальник управления профессионального образования и подготовки трудовых ресурсов министерства образования Новосибирской области</p>
12.00—12.50	<p style="text-align: center;">3. Дискуссия: риски реализации, позитивный опыт и предложений по выполнению мероприятий МКП</p> <p style="text-align: center;">Выступления (до 5 мин)</p> <p><i>Гурицкая Диана Гудаевна</i>, член Общественной палаты Российской Федерации, председатель Комиссии по доступной среде и развитию инклюзивных практик — «О вовлечении обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в социально-культурную деятельность» <i>Мухомеджан Фатима Рафиковна</i>, директор благотворительного фонда «Искусство, наука и спорт» — «О реализации комплекса мер поддержки повышения доступности образования для людей с нарушением зрения и включения, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в социокультурную деятельность: системный опыт Благотворительного фонда «Искусство, наука и спорт» <i>Бикбулатова Альбина Ахатовна</i>, проректор по учебно-воспитательной работе МГУПП, руководитель Проектного офиса РУМЦ Минобрнауки России — «О реализации Федеральной сетью Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья мероприятий МКП» <i>Тетерук Марина Анатольевна</i>, заместитель председателя Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области — «Об установлении коэффициентов финансирования образования, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью: опыт Волгоградской области» <i>Битова Анна Львовна</i>, председатель правления РБОО «Центр лечебной педагогики» — «Мониторинг МКП в части образования и отдыха детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР)» <i>Алехина Светлана Владимировна</i>, директор Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО МГППУ — «Модель инклюзивной образовательной организации в контексте выполнения мероприятий МКП» Обмен мнениями (желающие)</p>
12.50—13.00	<p>Подведение итогов конференции — В.В. Рубцов</p>