

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

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

2020. Том 12. № 2
2020. Vol. 12, no. 2

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Баранников К.А., Реморенко И.М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов	3–23
Адаскина А.А., Мелюхина Н.А. Влияние режима обучения на показатели работоспособности школьников	24–37
Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И. Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности	38–55
Воронов М.В., Байков С.В. Методологические аспекты проблем управления современной школой	56–71
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В. Особенности применения русскоязычной версии шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для подростков	72–90
Емельянова И.В., Кулагина И.Ю. Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте	91–107
Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19	108–126
Ковальчук И.А., Сочивко Д.В. Специфические системообразующие свойства интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности	127–143

Content of the e-journal «Psychological-Educational Studies»,

№ 2-2020

<i>Columns, Aurthors, Articles</i>	<i>Pages</i>
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Barannikov K.A., Remorenko I.M. How Results are Created: Methodological Approaches to the Design of Educational Outcomes	3–23
Adaskina A.A., Meluhina N.A. The Impact of the Training Mode on Students’ Performance	24–37
Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I. Psychological and Pedagogical Technologies of Working with Teenagers to Level the Manifestations of Learned Helplessness	38–55
Voronov M.V., Baykov S.V. Methodological Aspects of the Problems of Modern School Management	56–71
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V. Features of Using the Russian Version of the Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers	72–90
Emelyanova I.V., Kulagina I.Yu. Features of Development of Social Intelligence in Primary School Age	91–107
Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I., Vorontsova O.U., Kazmina O.U. Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the Pandemic of COVID-19	108–126
Kovalchuk I.A., Sochivko D.V. Kovalchuk I.A., Sochivko D.V. Specific System-Forming Properties of Intellectual-Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Official Activity	127–143

Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов

Баранников К.А.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-9458>, e-mail: BarannikovKA@mgpu.ru

Реморенко И.М.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>, e-mail: RemorenkoIM@mgpu.ru

Авторы статьи рассматривают, как практики концепции «образования, основанного на результатах» и компетентностного образования стали частью школьной реальности. Национальные образовательные стандарты и куррикулы по всему миру за последние 20 лет пережили период глубинной трансформации. Ключевым стал переход к новой модели проектирования и регулирования содержания образования. Такая новая модель требует формулировку методологии разработки и формулировки образовательных результатов. В статье на основе анализа международного опыта предложена рамка проектирования образовательных результатов. В том числе проанализирован опыт Канады, Великобритании, Финляндии, Австралии, США. В статье разобраны категории метапредметных и предметных результатов, а также их соотнесение между собой. Рамка проектирования результатов, представленная в статье, применима как для подготовки образовательных программ на уровне конкретной образовательной организации или учителя, так и на национальном уровне, при формулировке стандартов или примерных программ.

Ключевые слова: образовательные результаты, куррикулум, образовательные стандарты, проектирование предметных результатов, развитие, личностные результаты, предметные результаты, метапредметные результаты.

Для цитаты: Баранников К.А., Реморенко И.М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 3–23. DOI:10.17759/psyedu.2020120201

How Results are Created: Methodological Approaches to the Design of Educational Outcomes

Kirill A. Barannikov

Moscow City University (MCU), Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-9458>, e-mail: BarannikovKA@mgpu.ru

Igor M. Remorenko

Moscow City University (MCU), Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>, e-mail: RemorenkoIM@mgpu.ru

The authors make retrospective analyze of "outcome-based education" and "competence-based education" concepts evolution. National educational standards and curricula all around the world have gone through dramatic transformation over the last 20 years. New education models require new methodology for designing educational outcomes. In the paper, based on the analysis of international experience, a framework for designing outcomes is proposed. Authors analyze Canada, UK, Finland, Australia, USA experience. Also terminology of meta-subject and subject outcomes are discusses in the paper. The framework presented by the authors is applicable both for school and teacher curricula, and at the national level, when formulating standards or example currucula.

Keywords: educational outcomes, national curriculum, school education, competencies, curriculum design.

For citation: Barannikov K.A., Remorenko I.M. How results are created: methodological approaches to the design of educational outcomes. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 3–23. DOI:10.17759/psyedu.2020120201 (In Russ.).

Мало кто испытывает сомнение в том, что образование и школа – особые сферы общественной жизни. Но редко удается задуматься: особенность их идет не только от привычно важного социального статуса. Специфика образования в том, что помимо отражения и осмысления происходящего с человеком и обществом, оно претендует еще и на их изменение, развитие. Для школьного образования ценность развития усилена тем, что именно в этот период человек наиболее предрасположен и открыт для роста.

Вдумчивый учитель всегда озадачен вопросом развития. Он думает о развитии системно: проектирует его элементы, их связи и последовательность. Хороший учитель старается, насколько это возможно, сделать развитие прогнозируемым, т.е. выстроенным на основе определенных целевых ожиданий. Так естественно и возникает в работе учителя, думающего о развитии ребенка, категория образовательных результатов.

Настоящая публикация делает попытку осмыслить эту важную сферу – не только как предмет государственного регулирования, но как особый инструмент взаимодействия учителя и учащегося.

Для российского учительского сообщества образовательные результаты стали частью профессиональной реальности после обсуждения и принятия Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начиная с 2012 года. Новый стандарт ввел три группы образовательных результатов – личностные, метапредметные и предметные. Учителям стало необходимо проектировать и достигать их в работе с учащимися. Сходные процессы изменения государственной политики и учительской практики проходили в этот период не только в России.

В Великобритании, Канаде, Финляндии, Сингапуре, США, Германии, Австралии, Южной Кореи и многих других странах «образовательные результаты» занимали важное место.

Такая трансформация стала результатом распространения по всему миру парадигмы «outcome-based education» (ОБЕ), или «образования, основанного на результатах».

Сам термин «образование, основанное на результатах» (ОБЕ) возник в работах Уильяма Спэди (William Spady). Самая известная из них вышла в 1994 году и называлась «Образование, основанное на результатах: критические заметки и ответы» (Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers). Однако и сам У. Спэди, и исследователи ОБЕ отмечали, что идея «образования, основанного на результатах» [19] не возникла спонтанно, но продолжила многие научные линии, существовавшие ранее.

Одним из таких оснований стали работы Ральфа Тайлера (Ralf W. Tyler). Р. Тайлер был не только исследователем, но и консультантом президентов США (Г. Трумана, Д. Эйзенхауэра), он считается создателем одной из главных национальных систем оценки в США NAEP¹. В 1949 году он выпустил публикацию «Базовые принципы образовательных программ и обучения» («Basic principles of Curriculum and instruction»). В публикации была предложена рамка разработки куррикулума (известная как Tyler Rationale), где первым направлением оказывалась формулировка задач (objectives) [23].

Фокусировка на формулировке целей и задач обучения все сильнее становится одним из ключевых лейтмотивов. В 1956 году Бенджамин Блум (Bloom Benjamin) с коллективом авторов публикуют первый том «Таксономия образовательных целей» («Taxonomy of Educational Objectives»), посвященный когнитивной сфере. Таксономия Блума изначально была задумана для помощи при разработке и обмене тестовыми заданиями между университетами [15]. Однако быстро стала использоваться как рамка для проектирования и описания образовательных результатов.

Параллельно идет и развитие подходов компетентностного образования. С середины 50-х до 80-х годов XX века проводится целый ряд исследовательских работ [26]. Одними из наиболее заметных оказываются работы Дэвида МакКлелланда (David McClelland). В них Д. МакКлелланд критиковал традиционные академические подходы к проведению экзаменов и оценки. Он утверждал, что такие форматы не дают возможности определить, будет ли человек успешен после их сдачи. Проводя такой анализ, МакКлелланд предлагал использовать подход, основанный на компетентностях [17]. Идеи МакКлелланда получили активное развитие изначально в бизнес-сфере, в частности работы Ричарда Боятциса (Richard Boyatzis). Однако уже через некоторое время их влияние оказалось невероятно сильным и на государственную образовательную систему.

Смещение фокуса на развитие умений и деятельность учащихся, а в этом плане все большее внимание к определению образовательных результатов проходило и в Советском Союзе. Так, еще в середине прошлого века работы Василия Васильевича Давыдова, Даниила Борисовича Эльконина, Леонида Владимировича Занкова заложили основы теории развивающего обучения. Развивающее обучение имело и более глубокие корни в исследованиях Льва Семеновича Выготского и Алексея Николаевича Леонтьева.

Начатая в 60-х годах работа по переосмыслению деятельности учителя и содержания образования развернулась в 80-х годах масштабным движением педагогов-новаторов. Шалва Александрович Амонашвили, Виктор Федорович Шаталов, Софья Николаевна Лысенкова и многие другие ученые создавали новую педагогику.

Одним из итогов описанных процессов – и в мире, и в России – стало возникновение

¹ National Assessment of Educational Progress (<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>), в 1964 году Р. Тайлер возглавлял комиссию, разработавшую по заказу Carnegie Corporation проект NAEP.

подхода «образование, ориентированное на результат». Изначально подход появился как критика парадигмы «образования, основанного на времени» («time-based education»). Основной точкой противопоставления стал вопрос о том, что является основным элементом качества образования. Так, для «образования, ориентированного на время» главным был вопрос, сколько времени учащийся проводит, изучая темы, факты, правила. В то время как подход «образования, ориентированного на результат» фокусировался на том, какие результаты ставятся и как они достигаются в деятельности.

В конце прошлого века такой подход, когда образовательная программа, образовательная деятельность и среда выстраиваются от результатов, получил широкое распространение. В середине 90-х годов были сформулированы принципы проектирования образовательных результатов – ясность фокуса, широкие возможности, высокие ожидания, обратное проектирование [7]. С этого момента по всему миру прошла волна обновлений образовательных стандартов (и куррикулумов), концепций и программ.

Такие процессы происходили и в России. С середины 2000-х годов шло активное обсуждение и проектирование новых образовательных стандартов. Так, были приняты Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Они оказались результатом почти полувекových процессов, о которых мы писали выше, и стали стандартами, ориентированными на результаты.

Как только образовательные результаты стали частью стандарта, то перед каждым учителем возник вопрос – как с ними работать. ФГОС предоставляет школе автономию во многих вопросах, а значит, заставляет по этим многим вопросам принимать решения. Одним из таких решений оказывается проектирование результатов. Конечно, и сам стандарт, и вышедшие к нему через несколько лет Примерные основные образовательные программы давали учителям основание. Но по-настоящему продуктивная образовательная деятельность возникала там, где учителя не просто копировали, а сами создавали свои образовательные программы.

Может работа по выделению и формулировке результатов быть методологически описана, не снижая свободы учителя в выборе методов и технологий? Решением такой задачи оказывается рамка проектирования результатов. В ней задаются ключевые подходы и принципы проектирования образовательных результатов, в ней дается конструктор для их сборки.

Существующий ФГОС задает три группы требований к результатам. Две из них подлежат оценке – предметные и метапредметные, а одна группа – личностных – нет. Личные результаты не оцениваются, т.к. в отечественной практике сохраняется отношение к ним как к категориям духовно-нравственной сферы, а не характеристике личных качеств. Т.е. к личностным результатам относят патриотизм, в то время как категории настойчивости не входят в их перечень. Такая ситуация фокусирует работу с результатами именно на первых двух группах. Именно их достижение можно отследить, а значит и есть смысл задавать как норму в стандарте. По этой причине представленная ниже рамка включает рассмотрение подходов к проектированию предметных и метапредметных результатов.

Описываемая рамка проектирования может быть использована на уровне отдельной образовательной организации, задавая содержание основной образовательной программы. Также она может быть применима и конкретным учителем и стать частью рабочей программы. Однако представленные подходы также применимы и для документов более обобщенного характера – региональных или национальных систем регулирования содержания образования.

Метапредметные результаты все еще остаются для практикующих учителей задачей второго порядка. Часто можно слышать о нежелании и неготовности школы в условиях гонки за ЕГЭ заниматься развитием детей. Главным обвиняемым при этом оказывается учитель. Однако стоит оправдать его.

Ведь среди заметных причин, отчего компетентности, универсальные умения, метапредметность – пока только слова, оказывается отсутствие внятной технологии и методологии работы с ними. Отсутствие это проявляется в сфере оценки, где единый экзамен остается ориентированным на заучивание. И в сфере политики, когда предпринимаются попытки вернуть детальные списки дидактических единиц в текст образовательного стандарта. И в работе учителя, где только начальная школа начала перестраиваться на иные модели содержания образования.

Чтобы метапредметные результаты стали частью инструментария учителя, они должны быть понятны. Существующая версия Федерального государственного образовательного стандарта предлагает следующие определения метапредметности:

- на уровне начального общего образования: «метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [6];
- на уровне основного общего образования: «метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [4];
- на уровне среднего общего образования: «метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности» [5].

Общими согласно ФГОС для всех трех определений вне зависимости от уровня оказываются два компонента – универсальные действия и межпредметные понятия (нет на уровне начального образования). Ядром метапредметных результатов являются обобщенные умения, которые должны быть сформированы у обучающихся по завершении различных уровней образования. Такие умения в совокупности формируют компетентностную модель, хотя напрямую и не названы так. Второй компонент – межпредметные понятия – остается достаточно условной категорией. Это связано с тем, что хотя они и введены как понятие в текст, однако четкого их определения или перечня нет. Как результат они скорее являются указанием на необходимость формирования межпредметных связей, нежели прямым предписанием.

В практике наравне с метапредметностью используются связанные понятия – умения и компетентности. Для ясной картины, описываемой в настоящей публикации, нужно ввести

разграничение смыслов этих понятий.

Так, умение определяет способность совершать отдельное действие с учетом вариативности контекстов и возможности его встраивания в разные виды деятельности. При этом взаимосвязанное объединение умений, т.е. взаимоусиливающие умения, составляют целостный конструкт – компетентности. Метапредметность же определяет целую область, в рамках которой разворачиваются компетентности.

В общем виде применительно к сфере образования метапредметность – категория описания содержания, ориентированная на определение универсальных непредметных его свойств, в том числе в части понятий, образовательных результатов, умений, компетентностей.

Для выделения отдельных метапредметных результатов (умений) можно ориентироваться на следующие их свойства:

- универсальность: формируемые умения должны быть применимы в различных контекстах, сферах жизни и предметных областях;
- внепредметность: формируемые умения не имеют жесткой привязки к учебному материалу предметной области или конкретной дисциплины, хотя могут формироваться на ее основе;
- субъектность: формируемые умения ориентированы на осознанную интенцию учащегося к действию, когда он выступает как актер, а не действует только по регламенту;
- измеримость: формируемые умения должны иметь возможность фиксации и объективной оценки.

Подобные свойства выступают как принципы. Другими словами, при определении метапредметных результатов они должны отражать все из описанных выше.

При проектировании основной образовательной программы или рабочей программы стоит уделить внимание не только отбору отдельных умений, но и формированию целостного конструкта результатов. Тогда результат – не эклектичный набор отдельных умений, а система взаимосвязанных умений, структурированных в блоки компетентностей.

При формировании структуры результатов, т.е. группировки отдельных из них в укрупненные блоки, можно опираться на несколько принципов.

Один из первых принципов – взаимоусиление. Группы результатов должны содержать взаимоусиливающие, взаимосвязанные умения, тогда они формируют группу как компетентность. Например, коммуникационная компетентность может включать в себя умение аргументировать свою позицию, умение слушать, умение принимать чужую точку зрения. Такие умения взаимодополняют друг друга, у них есть потенциальный синергетический эффект. При этом в группе коммуникационных компетентностей может неожиданно смотреться умение искать информацию, которое имеет слабый прямой эффект для коммуникации.

Другим принципом оказывается непротиворечивость. Структура результатов должна включать взаимосвязанные группы, не вступающие в смысловое противоречие. Так, в одной группе могут не гармонизировать между собой умение следовать регламенту и умение самостоятельно ставить цели.

Еще один принцип – последовательность, который оказывается применим в случаях, когда есть грейдинг, т.е. временное структурирование результатов. В школьной

практике метапредметные результаты различаются на разных уровнях образования – от начальной к средней школе. Результаты между уровнями должны разворачиваться динамически. Это означает, что компетентность определяется не только в рамках конкретной группы в конкретном классе, но и развивается еще последовательно от уровня к уровню. Пример такой последовательности можно видеть в методологии, предлагаемой исследователями «Школьной лиги РОСНАНО». Так, проектная компетентность может реализовываться последовательно через проект-пробу, проект-трансформацию, проект-изобретение. Ряд современных исследователей также предлагают принципы построения такой последовательности, например: усложнение умения, изменение контекста, рост объема [1].

Разберем эти принципы отбора и принципы структурирования метапредметных умений на двух примерах. Одной из известных мировых моделей компетентностей является рамка DeSeCo, предложенная ОЭСР (OECD). С 1997 года стартовал один из самых известных образовательных проектов ОЭСР – Programme for International Student Assessment (PISA). В общем виде рамка приведена на рис. 1.

Это сравнительное международное исследование начиная с 2000-х годов регулярно измеряет умения и компетентности школьников по всему миру. Однако для реализации такой масштабной оценки нужна была базовая рамка компетентностей. Такая рамка была создана в рамках проекта Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) [11].

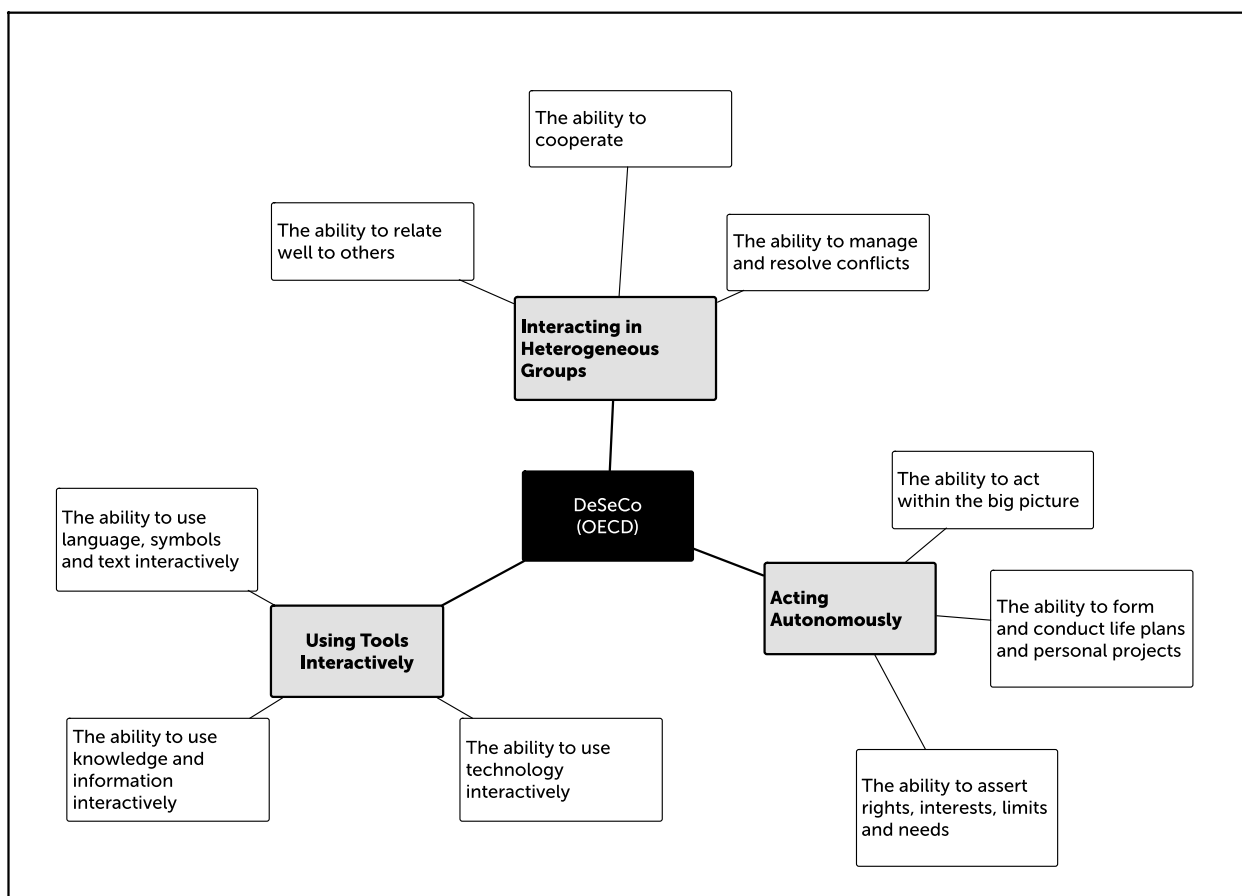


Рис. 1. Рамка компетентностей Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) OECD

Рамка DeSeCo включает три категории компетентностей:

- использовать инструменты интерактивно, т.е. люди должны быть способны использовать широкий спектр инструментов как в технологической, так и в социокультурной среде;
- взаимодействовать в гетерогенных средах, т.е. люди должны быть в состоянии взаимодействовать с другими людьми, имеющими разные культуры и бэкграунды;
- действовать независимо, т.е. люди должны брать на себя ответственность за управление своей жизнью, действовать самостоятельно в разных социальных контекстах.

Все умения рамки носят универсальный характер. Например, «способность управлять и разрешать конфликты» применима к широкому спектру жизненных ситуаций и контекстов. Элементы рамки внепредметны. Так даже, вроде бы, казалось, группа прикладных умений использовать инструменты интерактивно не имеет ярко выраженной предметности. Яркий пример – «способность использовать язык, символы и текст интерактивно» может быть применена и в гуманитарных дисциплинах – язык, литература, и в точных – математика, физика. Каждое из умений ориентировано на субъектную деятельность, к примеру: «способность формировать и следовать планам и личным проектам». Наконец, измеримость заложена в самой природе возникновения рамки – она создавалась как основа для международной оценки и сопоставления национальных образовательных систем.

Группы умений синтетически формируют три крупных компетентности. При этом умения, входящие в компетентность, усиливают друг друга. Например, группа «взаимодействовать в гетерогенных средах» включает «способность взаимодействовать продуктивно с другими», «способность к кооперации», «способность управлять и разрешать конфликты». Очевидно, что все три умения взаимодополняют и взаимоусиливают друг друга. Группы явно разделены тематически, и в этом плане нет противоречия ни между ними, ни внутри них. Как видно из краткого анализа, рамка полностью вписывается в описанные ранее принципы проектирования.

Другой пример из современной отечественной практики – модель Универсальных компетентностей и новой грамотности (УКНГ), сформированная международным консорциумом² в ходе масштабного исследования содержания образования в 2016-2018 годах. В предложенной модели компетентности выделяются три группы умений. Общая схема приведена на рис. 1. В предложенной модели, помимо трехчастной структуры компетентности, особое внимание уделено сфере грамотности. В типологии грамотностей выделяется два типа. Первый тип грамотности обусловлен конкретным контекстом (например, финансовая грамотность, правовая грамотность, грамотность в сфере здоровья и др.). Другой тип грамотности имеет более универсальный смысл, т.е. не обусловлен какой-либо предметной сферой и носит инструментальный по отношению к другим сферам характер, например, грамотность в сфере работы с текстом [8].

² В консорциум вошли ведущие университеты мира, в т.ч. Институт образования (Institute of Education) Университетского колледжа Лондона (University College London), Институт изучения образования (Ontario Institute for Studies in Education) Университета Торонто (University of Toronto), Университет Хельсинки (University of Helsinki), Бостонский колледж (Boston College), Национальный университет Сеула (Seoul National University), Институт образования Высшей школы экономики, Московский городской педагогический университет и целый ряд других университетов.

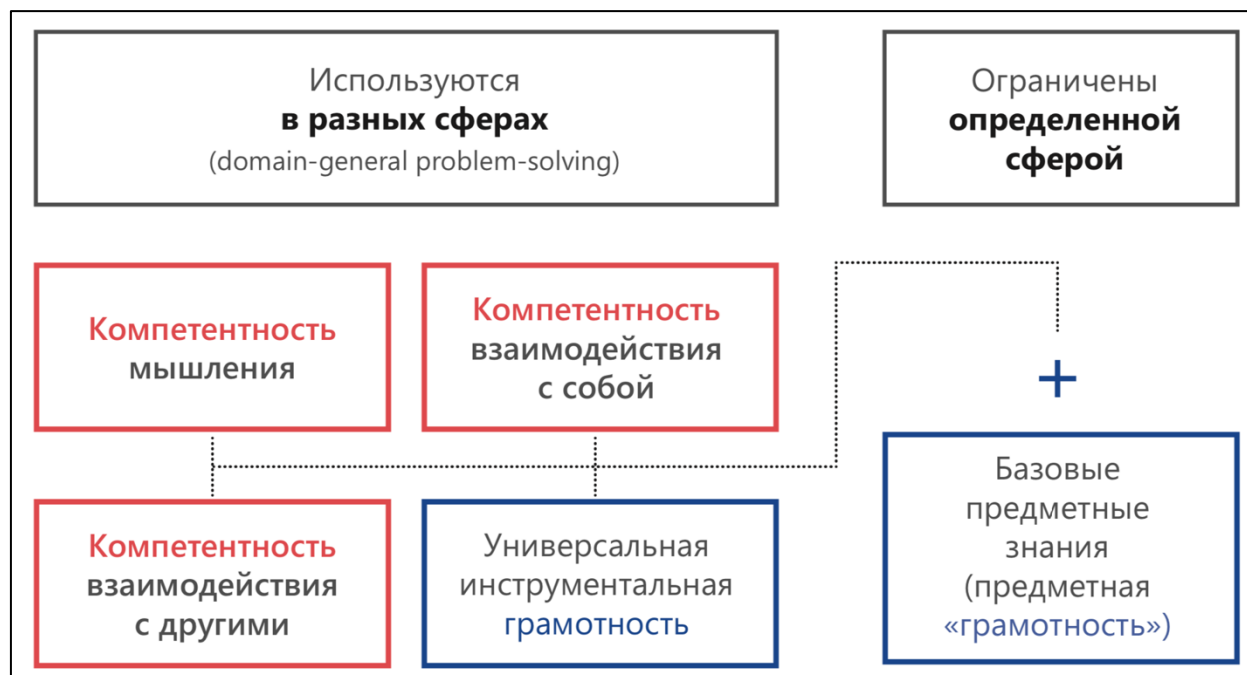


Рис. 2. Рамка УКНГ

Метапредметные результаты не существуют изолированно. Предметные и метапредметные сферы связаны. Учебные программы, построенные на их сбалансированной интеграции, имеют заметный образовательный эффект. Однако как устроена взаимосвязь метапредметных и предметных результатов? Традиционный подход предполагает метапредметность (мягкие навыки) как некое обрамление, дополнение к базовым предметным умениям (жесткие навыки). Но в современном контексте происходит переворот такого понимания. Так, в центре, основой оказываются метапредметные умения, которые «оживляются» разными конкретными предметными контекстами и содержанием. О таком перевороте, например, пишут авторы доклада «Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире» [13].

Переосмысление места компетентности и метапредметности в образовании идет не первое десятилетие. Еще в начале XX века была «эйфория» от компетентностей, результатом которой иногда становилось радикальное отношение к фундированному знанию. Яркий пример: США в период введения Common Core Standard, которое иногда приобретало гиперболизированные формы. Введение компетентностей понималось как полное обесценивание знаний или всякого учебного материала [10]. Однако в последнее время все четче возникает позиция, где универсальные умения и предметные находятся в балансе.

При проектировании ООП или рабочей программы продуктивным оказывается соотнесение предметных результатов к рамке универсальных умений, что задают метапредметные результаты. Практически это значит: метапредметные результаты проектируются до предметных, а предметные результаты могут быть связаны с одним или несколькими универсальными умениями.

При рассмотрении взаимосвязи предметных результатов и метапредметных умений может сложиться впечатление, будто бы первые следуют за развитием метапредметных умений («плетутся в хвосте»). Однако на практике это две очень тесно интегрированные категории. Отсюда и важность не только проектирования метапредметной модели результатов, но и

формулировки методологии выделения предметных результатов.

В международной практике предметные результаты чаще всего не маркируются специально как «предметные» и, как правило, просто оказываются названы образовательными результатами. При этом сама семантика используемых обозначений очень вариативна. Есть формулировки с более «целевыми формулировками» (goals, objectives, targets), есть и с более «результатными» (outcomes, experience) [2].

Как правило, подобные предметные результаты описывают умения в контексте разных предметных областей или конкретных дисциплин. Результаты также структурируются как по периодам (годам, грейдам, ступеням), так и по содержательным линиям (threads, strands, areas).

Анализ национальных стандартов и куррикулумов по всему миру показывает несколько основных подходов к решению задачи сборки результата. При первом подходе возникает единая формулировка, интегрирующая конкретное умение и учебный материал. Для подобного подхода характерно построение формулировки, где в начале фразы стоит глагол (или глагольная форма существительного). Она обозначает умение: анализировать, сравнивать, оценивать, выявлять и др. Такое умение чаще всего универсального характера и может быть соотнесено с компетентностями (метапредметными умениями). Во второй половине формулировки оказывается тематизм конкретной дисциплинарной области. При этом если вторая часть всегда специфична для программ разных дисциплин, то первая часть (с глаголом универсального умения) может использоваться в разных предметных программах. Именно так при такой модели происходит связка метапредметного и предметного.

Хорошим примером такой модели может быть национальный куррикулум провинции Онтарио Канады. В 2018 году вышла обновленная программа по социальным наукам, истории и географии (Social Studies, History and Geography), являющаяся частью куррикулума. Так, в разделе Истории на 8 грейде (grade) в блоке «Канада, 1890-1914: меняющееся сообщество» есть образовательный результат (expectation) B1.3: «анализировать проблемы, стоявшие перед некоренным населением и различными общностями в Канаде в период с 1890 по 1914 годы» [21]. В формулировке есть метапредметное умение «анализировать» и конкретная предметность, связанная с временным периодом, рассматриваемым на этом уровне программы. Аналогичный подход используется и для программ естественнонаучного цикла. Так, на 4 грейде в блоке «Понимание Земли и космического пространства: скалы и минералы» есть образовательный результат 1.2.: «анализировать влияние на окружающую среду добычи и переработки пород и полезных ископаемых с учетом разных контекстов» [22]. Вновь в первой части оказывается универсальное умение анализировать, применимое и для гуманитарной сферы (история), и для естественнонаучных дисциплин. А вторая часть результата собирается из материала, характерного для другой предметной области.

Второй подход строится без очевидной предъявляемой связки компетентностей, образовательных результатов и учебного материала. Все три блока существуют параллельно, и, хотя «ощутить» их связь можно, но явно провести линии связи не всегда возможно. При таком подходе учебный материал выносится отдельно, а образовательные результаты не включают его напрямую в формулировку. Для обозначения связи могут быть использованы специальные форматы – например, матрицы взаимосвязи результатов, компетентностей и контента. В условиях того, что линейной жесткой связки между ними нет, то их связи становятся сложнее и многомернее. Другими словами, на один результат может приходиться

много компетентностей и много разного учебного материала.

Такой подход может быть в опубликованном в 2016 году национальном курсе Финляндии (National Core Curriculum for Basic Education). В тексте сформулировано семь сквозных компетентностей (transversal competencies), которые уточняются на разных уровнях-рейдах (grade). Такие уточненные формулировки используются для всех дисциплин рейда. Для конкретного предмета прописываются образовательные результаты (objectives of instruction). Также описываются ключевые контент-области (key content areas), где кратко представлены блоки учебного материала для дисциплины на конкретном рейде. Так, например, в программе по истории для рейда 7-9 есть образовательный результат ОЗ: «результат помогает учащемуся понять, что историческая информация может быть интерпретирована разными способами» [12]. При этом данный образовательный результат может быть достигнут на любой из шести контент-областей данного рейда. Это означает, что нет очевидной связи конкретных тем дисциплины с конкретным результатом (в отличие от предыдущего подхода). Результат также обеспечивает и несколько компетентностей (три из семи), что размывает и явную прямую связь с компетентностями.

Третий подход использует формулировки, которые выделяют умения предметной области. Такие умения малоприменимы к другим областям, т.к. связаны с инструментальностью конкретной дисциплины или области. В рамках этого подхода дополнительно можно выделить два подвида. Первый описывает специфические умения – например, использовать конкретные формулы для решения задач в физике. Второй описывает знание конкретного учебного материала, который в некоторых случаях является необходимым условием для учебной коммуникации. При формулировании результатов этого подвида могут быть выделены конкретные ключевые факты (знания): понимание хронологии важных исторических дат, знание конкретных исторических персонажей, важнейших фактов из области развития культуры, искусства и т.п.

Пример такого подхода может быть найден в Национальном курсе Великобритании (The UK National Curriculum), опубликованном в 2014 году. В документе выделяются образовательные результаты в виде обязательных требований (statutory requirements) и в виде гайдов (non-statutory notes and guides). В рамках обязательных требований формулировки описывают, чему учащийся должен научиться. В программе по математике на второй ступени (key stage) на третьем году обучения в разделе «Числа – числа и порядок числа» есть образовательный результат: «Учащийся должен научиться считать от 0 до 4, 8, 50, 100» [20]. Или на более позднем, шестом году обучения в программе по геометрии: «Учащийся должен научиться рисовать двумерные фигуры, используя заданные размеры и углы» [20]. Подобные результаты не формируют все содержание курса или программ. В приведенном в пример курсе Англии есть и результаты других типов: в частности, в программе по математике много результатов первого типа.

Использование каждого из подходов обуславливается теми образовательными стратегиями, которые образовательная организация, учитель, ребенок определяют для себя как приоритет. Однако вне зависимости от их разницы при проектировании предметных образовательных результатов можно ориентироваться на следующие принципы:

- образовательные результаты должны быть деятельностными: формулировки направлены на формирование у обучающихся умений, которые можно применять для решения учебных и практических задач с опорой на глубокое и целостное знание из различных предметных областей и понимание их межпредметных связей;
- образовательные результаты должны быть измеримыми: на основании

предложенных формулировок могут быть разработаны контрольно-измерительные материалы и проведена с их помощью оценка достижения результатов;

- образовательные результаты должны быть ясными: формулировки понимаются легко (в том числе понятны непрофессиональной аудитории) и не имеют критичных разночтений или противоречий как внутри, так и между собой (в том числе последовательны между годами, уровнями обучения и дисциплинами);
- образовательные результаты должны быть конкретными: один образовательный результат описывает одно умение (может быть, и комплексное), не смешивает несколько умений в одной формулировке, не используются формулировки, обозначающие незавершенное действие («углубление», «совершенствование» и др.).

При работе над формулировками результатов критически важно учитывать, что формируемые в ходе их достижения умения должны быть применимы в различных контекстах. Они не ограничены только знакомыми условиями и алгоритмами, но определяют готовность самостоятельно определять тип задачи и выбирать наилучшее решение.

Таблица 1

Рамочная таксономия действий (фиксирующих их глаголов)

Компетентность интеллектуального решения задач
Например, умения: критическое мышление, креативное мышление и др.
Объяснять , определять, интерпретировать
Выявлять , распознавать, вычленять, выделять
Приводить пример, иллюстрировать, называть
Находить , ориентироваться
Сравнивать , сопоставлять, находить отличия, находить сходства, различать
Анализировать , обобщать, делать выводы, устанавливать связь
Структурировать , формировать перечень, классифицировать, группировать, составлять
Компетентность взаимодействия с другими
Например, умения: работа в команде, коммуникация и др.
Организовывать , взаимодействовать
Обсуждать , вести диалог
Задавать вопросы , формулировать
Аргументировать , высказывать точку зрения, составлять утверждение
Компетентность организации собственной деятельности
Например, умения: планирование, рефлексия и др.

Планировать , прогнозировать
Моделировать , создавать, проектировать, конструировать
Применять , демонстрировать, оперировать (понятиями), выполнять, решать, использовать
Оценивать , рефлексировать
Выбирать
Проводить эксперимент , пробовать

Таксономия умений, связанных со знаниями
Обозначение действий знаниевого формата (учебный материал)
Знать
Понимать
Характеризовать , описывать, составлять описание, рассказывать, называть

Помимо принципов для проектирования предметных результатов может быть сформирована рамочная таксономия действий (фиксирующих их глаголов). Такая таксономия органична для описанного выше первого подхода, однако применима и к двум другим моделям результатов. При этом таксономия не инструмент для механистической «склейки» глаголов и единиц учебного материала. Она выступает как рамка для описания умений обучающегося в контексте конкретной предметной области.

Таксономия приведена в таблице 1. Приведенный перечень неисчерпывающий, структурирование глаголов носит условный характер и сделано для удобства подбора формулировок. В строках указаны возможные вариации действий. Таксономия приводит пример структурирования по разным группам компетентностей (за основу взята модель УКНГ). При практическом использовании структура таксономии может быть уточнена в связке с моделью компетентностей, что использует школа или конкретный учитель.

При проектировании предметных результатов, помимо таксономии, еще одним ресурсом становится учебный материал. Учебный материал традиционно привлекает к себе много внимания. Случается так, что на практике проектирование рабочих программ начинается не от результатов, а от тематического планирования. Фактически главным при такой практике становится распределение часов по темам (или дидактическим единицам).

Подход образования, ориентированного на результаты, идет в обратном порядке. При такой логике учебный материал становится не границей развития учащегося и творческого учителя, а ресурсом достижения поставленных школой, учителем и ребенком целей. В этом контексте к отбору и структурированию учебного материала оказываются применимы как минимум два принципа.

Один из таких принципов – вариативность структуры учебного материала. Это означает, что не может быть одного универсального для всех учащихся, образовательных организаций, регионов набора и последовательности тем и дидактических единиц. При этом могут быть определены пакеты (банки) контента, на основании которых конструируются рабочие

программы. На практике такой принцип фиксируется в международной практике, когда учебный материал помещается в национальных куррикулах в категории «например» или рекомендательных разделах. Следует отметить, что и в России еще пока детальные перечни учебного материала сохраняются в Примерных основных образовательных программах (рекомендательный документ).

Другой принцип – концептуализация учебного материала. Учебный материал структурируется через крупные смысловые блоки. Такие блоки не столько укрупненные темы (или группы дидактических единицы), сколько концептуальные точки в структуре предметной области. Наиболее яркий пример можно найти в опыте Канады. В куррикуле Онтарио используется категория «больших идей» (big ideas). Такие «большие идеи» описывают основополагающие (не в смысле минимальные, а в смысле стержневые) идеи предмета. Так, по предмету «Наука о Канаде» (Canadian Science) есть идея «гражданского голоса». Такая концептуализация позволяет сохранить учащемуся общую архитектуру предмета – взять определенную картину мира (математическую, естественнонаучную, культурную). При этом такая идея невольно заставляет учащегося понимать и вполне прикладные учебные темы. Упомянутая идея «гражданского голоса» требует понимания политической системы, истории региона, правовой грамотности и еще ряда предметных сфер.

В обобщенном виде описанная выше рамка представлена на рис. 3 и может быть использована как методический инструмент при разработке образовательных программ. Рамка задумана как инструмент поддержки учителя и школы и потому может быть дополнена и расширена при ее практическом применении.

Литература

1. Баранников К.А., Вачкова С.Н., Демидова М.Ю., Реморенко И.М., Решетникова О.А. О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник образования. 2016. № 14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27485524> (дата обращения: 16.05.2020).
2. Баранников К.А., Реморенко И.М. Семантика стандартов: как разные страны формулируют смыслы содержания образования. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32850700> (дата обращения: 24.04.2020).
3. Ерохина Е. Из неучей в педагоги: откуда в СССР 1930-х появился миллион учителей [Электронный ресурс] // Newtonew. 2017. URL: <https://newtonew.com/story/iz-neuchey-v-pedagogi-otkuda-v-sssr-1930-h-royavilsya-million-uchiteley> (дата обращения: 24.04.2020).
4. Лошкарева Е., Лукаш П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] // Global Education Futures, WorldSkills Russia. 2017. URL: <https://futuref.org/futureskills.ru> (дата обращения: 24.04.2020).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:0> (дата обращения: 06.04.2020).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0> (дата обращения: 06.04.2020).
7. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс] // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/2644:0> (дата обращения: 06.04.2020).
8. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс] // Приказ Минобразования России от 5 марта 2004 г. № 1089.. URL: <http://base.garant.ru/6150599/#ixzz5jAXasAUT> (дата обращения: 24.04.2020).
9. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетенции и новые грамотности. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Электронный ресурс] // Современная аналитика образования. М., 2018. Сер. № 2 (19). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38170633> (дата обращения: 14.04.2020).
10. Brundrett M. The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm [Электронный ресурс] // Magazine: School Leadership & Management. August, 2000. URL: https://www.researchgate.net/profile/Mark_Brundrett2/publication/232875071_The_Question_of_Competence_the_origins_strengths_and_inadequacies_of_a_leadership_training_paradigm/links/00463525ceb133944e000000.pdf (дата обращения: 24.04.2020).

11. *NGA Center and CCSSO*. Common Core Standard. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.corestandards.org/> (дата обращения: 14.04.2020).
12. *Definition and Selection of Key Competencies*. A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Электронный ресурс] // *Mer interieur: Executive Summary*. 2005. URL: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dsksexecutivesummary.en.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).
13. *Finnish National Board of Education (FNBE)*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos. A draft of the national core curriculum for basic education [Электронный ресурс] // Helsinki: National Board of Education, 2014. URL: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (дата обращения: 04.04.2020).
14. *Jansen J.D., Christie P. (Eds.)* Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa [Электронный ресурс] // Kenwyn: Juta & Co. 1999. URL: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=tFAIQ2CrzvsC&oi=fnd&pg=PR9&dq=outcomes+based+education+%22critical+analysis%22&ots=X2t6tYN39i&sig=CH_aakBdjfPwiENPzTkiGNNtIp0&redir_esc=y#v=onepage&q=outcomes%20based%20education%20%22critical%20analysis%22&f=false (дата обращения: 06.04.2020).
15. *Krathwohl David R.* A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview [Электронный ресурс] // *THEORY INTO PRACTICE*. Autumn, 2002. Vol. 41. № 4. URL: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (дата обращения: 14.04.2020).
16. *Malan S.P.T.* The 'New Paradigm' of Outcomes-Based Education in Perspective [Электронный ресурс] // *The Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* 28. 2000. URL: <https://www.ajol.info/index.php/jfec/s/article/viewFile/52788/41390> (дата обращения: 24.04.2020).
17. *McClelland D.* Testing for competence rather than for "intelligence" [Электронный ресурс] // *American Psychologist*. 1973. URL: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).
18. *Ramos G., Schleicher A.* Preparing our youth for an inclusive and sustainable world [Электронный ресурс] // *The OECD PISA global competence framework*. 2018. URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).
19. *Spady W.G.* Outcome-Based Education: Critical issues and answers [Электронный ресурс] // Arlington: American Association of School Administrators. 1994. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf> (дата обращения: 06.04.2020).
20. *Department of Education*. The national curriculum in England: Framework document // London: Department of Education. 2014. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (дата обращения: 24.04.2020).
21. *THE ONTARIO CURRICULUM* Science and Technology Grades 1 to 8 [Электронный ресурс] // Ministry of Education's website. 2007. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/scientec18currb.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).
22. *THE ONTARIO CURRICULUM* Social Studies History and Geography Grades 1 to 6 Grades 7 and 8 [Электронный ресурс] // Ministry of Education's website. 2018. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf> (дата обращения: 24.04.2020).

23. Tyler W. Ralf. Basic principles of Curriculum and instruction [Электронный ресурс] // Chicago: University of Chicago Press. 1949. URL: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31138798/tyler_001.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553435600&Signature=fwDilZ5vR2Vx3x%2BMPttBxs3xIL8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBasic_principles_of_curriculum_and_instr.pdf (дата обращения: 06.04.2020).
24. Strauss V. Eight problems with Common Core Standards [Электронный ресурс] // The Washington Post. 2012. URL: https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/eight-problems-with-common-core-standards/2012/08/21/821b300a-e4e7-11e1-8f62-58260e3940a0_blog.html?noredirect=on&utm_term=.0c6c2219962a (дата обращения: 24.04.2020).
25. Vikram Singh Chouhan, Sandeep Srivastava. Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey [Электронный ресурс] // Journal of Business and Management. Vol. 16. Issue 1. Ver. I. Jan. 2014. DOI: 10.9790/487X-16111422 (дата обращения: 14.04.2020).
26. Wraga W.G. Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context [Электронный ресурс] // Espacio, Tiempo y Educación. 2017. URL: <https://www.espaciotiempoeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/156/0> (дата обращения: 24.04.2020).

References

1. Barannikov K.A., Vachkova S.N., Demidova M.Yu., Remorenko I.M., Reshetnikova O.A. O regulirovanii soderzhaniya obrazovaniya na sovremennom etape obnoveniya sistemy obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [On regulating the content of education at the current stage of updating the education system in the Russian Federation]. *Vestnik obrazovaniya = Bulletin of education*, 2016, no. 14. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27485524> (Accessed: 16.05.2020). (In Russ.).
2. Barannikov K.A., Remorenko I.M. Semantika standartov: kak raznye strany formuliruyut smysly soderzhaniya obrazovaniya [Semantics of standards: how different countries formulate the meaning of the content of education]. Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossiiskoi akademii obrazovaniya = Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. 2017. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32850700> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
3. Erokhina E. Iz neuchey v pedagogi: otkuda v SSSR 1930-kh poyavilsya million uchitelei [From incompetents to teachers: where did a million teachers come from in the USSR in the 1930s]. *Newtonew*, 2017. Available at: <https://newtonew.com/story/iz-neuchey-v-pedagogi-otkuda-v-sssr-1930-h-poyavilsya-million-uchiteley> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
4. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. Navyki budushchego: chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire [Skills of the future: what you need to know and be able to do in a new complex world]. *Global Education Futures, WorldSkills Russia*, 2017. Available at: <https://futuref.org/futureskills.ru> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
5. Ob utverzhdanii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya [On approval of the Federal state educational standard of basic General education]. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF = Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation*. № 1897. 17 Dec. 2010. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:0> (Accessed: 06.04.2020). (In Russ.).

6. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya [On approval of the Federal state educational standard of secondary General education]. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF = Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation. № 413. 17 May 2012. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0> (Accessed: 06.04.2020). (In Russ.).
7. Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya [On approval and introduction of the Federal state educational standard of primary General education]. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF = Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation. № 373. 6 Oct. 2009. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/2644:0> (Accessed: 06.04.2020). (In Russ.).
8. Ob utverzhdenii federal'nogo komponenta gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [On approval of the Federal component of state educational standards for primary General, basic General and secondary (complete) General education». Prikaz Minobrazovaniya RF = Order of the Ministry of education of the Russian Federation. № 1089. 5 March 2004. Available at: <http://base.garant.ru/6150599/#ixzz5jAXasAUT> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
9. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. Universal'nye kompetentsii i novye gramotnosti. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkol'nogo obrazovaniya [Universal competencies and new literacies. Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of school education]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya = Modern educational Analytics*, 2018. Vol. № 2 (19). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38170633> (Accessed: 14.04.2020). (In Russ.).
10. Brundrett M. The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *Magazine: School Leadership & Management*. August, 2000. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Mark_Brundrett2/publication/232875071_The_Question_of_Competence_the_origins_strengths_and_inadequacies_of_a_leadership_training_paradigm/links/00463525ceb133944e000000.pdf (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
11. NGA Center and CCSSO. Common Core Standard, 2020. Available at: <http://www.corestandards.org/> (Accessed: 14.04.2020). (In Russ.).
12. *Definition and Selection of Key Competencies*. A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. *Mep interieur: Executive Summary*, 2005. Available at: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
13. Finnish National Board of Education (FNBE). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos. A draft of the national core curriculum for basic education. *Helsinki: National Board of Education*, 2014. Available at: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-jatutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (Accessed: 04.04.2020). (In Russ.).
14. Jansen J.D., Christie P. (Eds.) *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co, 1999. Available at: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=tFAIQ2CrzvsC&oi=fnd&pg=PR9&dq=outcome+s+based+education+%22critical+analysis%22&ots=X2t6tYN39i&sig=CH_aakBdjfPwiENPzT

- kiGNtIp0&redir_esc=y#v=onepage&q=outcomes%20based%20education%20%22critical%20analysis%22&f=false (Accessed: 06.04.2020). (In Russ.).
15. Krathwohl D.R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*. Autumn, 2002. Vol. 41, no. 4. Available at: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (Accessed: 14.04.2020). (In Russ.).
 16. Malan S.P.T. The 'New Paradigm' of Outcomes-Based Education in Perspective. *The Journal of Family Ecology and Consumer Sciences* 28, 2000. Available at: <https://www.ajol.info/index.php/jfec/article/viewFile/52788/41390> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
 17. McClelland D. Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 1973. Available at: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
 18. Ramos G., Schleicher A. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. *The OECD PISA global competence framework*, 2018. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
 19. Spady W.G. Outcome-Based Education: Critical issues and answers. Arlington: American Association of School Administrators, 1994. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf> (Accessed: 06.04.2020). (In Russ.).
 20. Department of Education. The national curriculum in England: Framework document. London: Department of Education, 2014. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
 21. The Ontario curriculum Science and Technology Grades 1 to 8. *Ministry of Education's website*, 2007. Available at: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/scientec18currb.pdf> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
 22. The Ontario curriculum Social Studies History and Geography Grades 1 to 6 Grades 7 and 8. *Ministry of Education's website*, 2018. Available at: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
 23. Tyler W. Ralf. Basic principles of Curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1949. Available at: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31138798/tyler_001.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553435600&Signature=fwDilZ5vR2Vx3x%2BMPttBxs3xIL8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBasic_principles_of_curriculum_and_instr.pdf (Accessed: 06.04.2020). (In Russ.).
 24. Strauss V. Eight problems with Common Core Standards. *The Washington Post*, 2012. Available at: https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/eight-problems-with-common-core-standards/2012/08/21/821b300a-e4e7-11e1-8f62-58260e3940a0_blog.html?noredirect=on&utm_term=.0c6c2219962a (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).
 25. Vikram S.C., Sandeep S. Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey. *Journal of Business and Management*, 2014. Vol. 16. Issue 1. Ver. I. DOI:10.9790/487X-16111422. (In Russ.).

Баранников К.А., Реморенко И.М.
Как создаются результаты: методические подходы к
проектированию образовательных результатов
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 3–23.

Barannikov K.A., Remorenko I.M.
How results are created: methodological approaches to the
design of educational outcomes
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 3–23.

26. Wraga W.G. Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2017. Available at: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/156/0> (Accessed: 24.04.2020). (In Russ.).

Информация об авторах

Баранников Кирилл Анатольевич, кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-9458>, e-mail: BarannikovKA@mgpu.ru
Игорь Михайлович Реморенко, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования, магистр по специальности «Менеджмент в сфере образования» University of Manchester (Великобритания), ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>, e-mail: RemorenkoIM@mgpu.ru

Information about the authors

Kirill A. Barannikov, PhD (educations sciences), Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-9458>, e-mail: BarannikovKA@mgpu.ru
Igor M. Remorenko, Full Doctor (education sciences), Master's degree in Education Management received at University of Manchester, Great Britain, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>, e-mail: RemorenkoIM@mgpu.ru

Получена 30.04.2020
Принята в печать 20.06.2020

Received 30.04.2020
Accepted 20.06.2020

Влияние режима обучения на показатели работоспособности школьников

Адаскина А.А.

ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: aadaskina@mail.ru

Мелюхина Н.А.

ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-795X>, e-mail: nmelyuhina@yandex.ru

В статье приводятся результаты исследования влияния режима обучения на субъективные показатели работоспособности (самочувствие, активность, настроение), а также на количество пропусков учебных занятий в течение учебного года учениками 5-х классов. В настоящее время в Российской Федерации используются два режима обучения: традиционный (4 четверти, разделенные осенними, зимними и весенними каникулами) и модульный (состоящий из 6 интервалов по 5-6 недель, разделенных недельными каникулами). В исследовании приняли участие ученики 5-6 классов (152 ученика, из которых 73 обучаются по модульному режиму, 79 – по традиционному), родители (128 человек, у 72 дети учатся по модульному режиму, у 56 – по традиционному) и учителя (25 человек, из которых 15 в настоящее время работают по модульному режиму, 10 – по традиционному). Исследование проводилось при помощи специально составленной анкеты, включающей три блока. Также был проведен анализ посещаемости уроков учениками двух московских школ, работающих по разным режимам обучения. В ходе исследования были получены следующие результаты: при модульном режиме обучения к концу учебного года обучающиеся значительно меньше устают, чувствуют себя более активными, находятся в хорошем настроении. Статистически значимые различия получены при анализе ответов обучающихся и учителей. При традиционном режиме обучения количество пропущенных занятий значимо выше, чем при модульном режиме. Модульный режим, основанный на равномерном распределении нагрузок, по субъективным оценкам учеников 5-6 классов, учителей и родителей, а также по оценке пропусков занятий является более предпочтительным для сохранения работоспособности.

Ключевые слова: традиционный и модульный режимы обучения, работоспособность, утомляемость, активность, усталость школьников.

Для цитаты: Адаскина А.А., Мелюхина Н.А. Влияние режима обучения на показатели работоспособности школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 24–37. DOI: [10.17759/psyedu.2020120202](https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120202)

The Impact of the Training Mode on Students Performance

Anna A. Adaskina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: aadaskina@mail.ru

Natalia A. Meluhina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-795X>, e-mail: nmelyuhina@yandex.ru

The article presents the results of a study of the influence of the training regime on the subjective characteristics of working capacity (well-being, activity, mood), as well as on the number of absenteeism classes during the school year by students in grades 5–6. Currently, two training modes are used in the Russian Federation: traditional (4 quarters separated by autumn, winter and spring breaks) and modular (consisting of 6 intervals of 5-6 weeks separated by weekly breaks). The study involved students of grades 5-6 (152 students), parents (128 people) and teachers (25 people). The study was conducted using a specially designed questionnaire, which includes three blocks. An analysis of the attendance of students in two Moscow schools was conducted. In the course of the study, the following results were obtained: in the modular mode of instruction, by the end of the school year, students feel more active and are in a good mood. In the traditional mode of instruction, students feel more tired by the end of the school year. Signs of fatigue are observed. Statistically significant differences were obtained when analyzing the responses of students and teachers. In the traditional mode of training, the number of missed classes and the number of frequently ill children is significantly higher than in the modular mode. The modular mode, based on a uniformly distributed load, according to subjective assessments of students in grades 5-6, teachers and parents is more preferable to maintain performance.

Keywords: traditional and modular learning modes, the performance of students, fatigue, activity.

For citation: Adaskina A.A., Meluhina N.A. The Impact of the Training Mode on Students’ Performance *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 24–37. DOI:10.17759/psyedu.2020120202 (In Russ.).

Введение

Современная школа предполагает высокий уровень интеллектуальных нагрузок, полноценно справиться с которыми может лишь часть учеников. Исследования показывают, что хорошо подготовленными в школу приходят около трети детей [2; 15], остальные сталкиваются с серьезными сложностями, и эти трудности только возрастают от класса к классу в связи с увеличением объема информации и требованиями к когнитивным навыкам, самоорганизации, психическому и физическому здоровью учеников. По данным И.В. Вачкова и соавторов [4], современные школьники тратят 4-5 часов на выполнение домашнего задания, что вместе со школьными уроками составляет 8-10 часов в сутки, и это практически не оставляет времени на отдых и внешкольные увлечения, или же эти занятия

проводятся в ущерб сну и отдыху. Проблема поддержания оптимальной работоспособности остро стоит в условиях современной школы. Психоэмоциональные нагрузки, нерациональный режим отдыха могут привести к переутомлению, симптомами которого являются расстройство сна, нарушение аппетита, ухудшение показателей памяти и внимания. При длительном переутомлении у школьников снижаются сопротивляемость организма, иммунитет, возникают невротические реакции, на их основе формируются невротические расстройства, повышается астенизация. Все это приводит к проблемам со здоровьем, снижению работоспособности, негативно отражается на успеваемости, самочувствии, развитии учащихся.

Исследователи отмечают, что для каждого вида деятельности длительность периодов работы и отдыха определяется индивидуально. Наступление утомления у обучающихся в течение учебного года сдерживается школьными каникулами – плановыми перерывами при получении образования для отдыха и иных социальных целей (п. 11 ч. 1 ст. 34 Федерального закона № 273-ФЗ) [13]. Введение периодических каникул в течение учебного года является мировой практикой и основывается на данных о детской и подростковой психофизиологии. Однако каникулярные графики в разных странах существенно различаются. Поиск аналогичных зарубежных исследований показал, что система каникул в большинстве европейских стран устоялась и не изменялась десятилетиями, она больше напоминает традиционную систему в России (осенние, рождественские и пасхальные каникулы), которые длятся 1-2 недели. Летние каникулы в большинстве европейских стран составляют 2 месяца.

Исследования работоспособности школьников проводились достаточно часто, в первую очередь с точки зрения объективных физиологических показателей. Изучалась связь работоспособности со многими факторами (возраст, пол, состояние здоровья, психофизиологические характеристики, особенности нагрузок, мотивация) [3; 6; 7; 11; 14; 16; 17]. Несмотря на, казалось бы, всестороннюю изученность проблемы, тем не менее в ней открываются малоисследованные аспекты, которые, однако, влияют на состояние и активность миллионов школьников. Так, анализ литературы показывает, что влияние распределения учебного времени и каникул на динамику работоспособности в течение года изучено недостаточно. Вероятно, это связано с тем, что долгие годы все образовательные учреждения России обучались по единому режиму. В настоящее время ситуация изменилась, и в России равноправны два режима обучения: традиционный (по четвертям) и модульный (6 учебных интервалов, разделенных недельными каникулами).

Рассмотрим более подробно понятие «работоспособность». Несмотря на интуитивно понятный смысл, однозначного определения этого термина не существует. В данной работе мы будем придерживаться понимания работоспособности как интегрального показателя функционального состояния организма и его изменений на протяжении дня, недели и учебного года [2]. Выделяют несколько основных периодов работоспособности. В некоторых источниках используется модель, содержащая 4 стадии: вработывание (включение в работу), оптимум (устойчивый период оптимальной работоспособности), предутомление (период неустойчивой работоспособности или компенсаторная перестройка) и утомление [2]. Некоторые авторы используют модель из 6 стадий: 1 – предрбочее состояние (фаза мобилизации); 2 – вырабатываемость (фаза гиперкомпенсации); 3 – период устойчивой работоспособности (фаза компенсации); 4 – период утомления (фаза декомпенсации); 5 – период возрастания за счет эмоционально-волевого усилия; 6 – период прогрессивного снижения работоспособности и эмоционально-волевого напряжения [12].

В психологии труда принято выделять объективные и субъективные показатели работоспособности. К объективным относятся производительность, качество выполняемой работы, снижение ритма работы, а также функциональные характеристики организма. К субъективным относят чувство усталости, уровень активности, общий фон настроения. В данном исследовании мы опирались прежде всего на субъективные показатели, так как они в первую очередь отражают психологическое благополучие учащихся.

В литературе описаны суточные, недельные и годовые ритмы работоспособности [3; 5]. У большинства здоровых успевающих школьников повышение работоспособности в течение дня возрастает, начиная от пробуждения, и достигает оптимума к 11-13 часам, а затем начинается постепенное падение активности до 14-15 часов. Часто между 16 и 18 часами наблюдается еще один менее длительный пик активности, после чего работоспособность постепенно снижается [1; 2].

Недельная динамика работоспособности демонстрирует те же периоды: вработывание (в понедельник ученики втягиваются в работу, показатели ниже, чем средние); оптимум (работоспособность повышается к середине недели, вторник и среда – дни с более высокими показателями умственной и мышечной работоспособности); неустойчивая работоспособность (в четверг и пятницу у большинства обучающихся наблюдается снижение работоспособности; утомление, резкий спад работоспособности происходит в пятницу). Неблагоприятным учебным днем является суббота, в этот день школьники наименее работоспособны. В.В. Ставцева рассматривает влияние возраста на особенности дневной и недельной динамики работоспособности [14].

Физиологи отмечают важность полноценного отдыха. К сожалению, у многих учеников выходные являются днями безнадзорности или, наоборот, давления и выяснения отношений со взрослыми. В таких случаях остаются только негативные последствия нарушения недельной динамики: период вработывания растягивается до вторника, период оптимальной работоспособности сокращается до одного дня – среды, а в пятницу отмечается более сильное утомление [2].

Годовая динамика работоспособности школьников подчиняется той же закономерности. В первые месяцы обучения происходит адаптация (у первоклассников она длится 6-8 недель, во 2-4-х классах – 3-4 недели, у учащихся 5-х классов наблюдается увеличение периода вработывания до 4-6 недель, а в последующие учебные годы составляет около 2-3 недель) [14]. Далее работоспособность повышается, достигает оптимума и снижается, однако конкретные интервалы связаны с режимом обучения (чередованием периода учебы и каникул).

Естественным проявлением описанной динамики является состояние утомления, объективными признаками которого являются ослабление внимания, трудности формирования новых навыков и переработки информации, замедление темпа работы, нарушение координации психических и моторных функций, нарушение ритма работы, координации движений. Субъективно утомление переживается как тяжесть (боль) в голове и теле, в глазах (при попытке читать), слабость, разбитость, сложности сосредоточения.

Утомлению предшествует субъективное ощущение усталости, потребность в отдыхе. В случае недостаточного отдыха утомление, постепенно накапливаясь, приводит к переутомлению. Переутомление организма проявляется в расстройстве сна, потере аппетита, головных болях, безразличии к происходящим событиям, снижении памяти и внимания, что отражается на успеваемости детей.

Для предотвращения переутомления в течение учебного года вводятся каникулы. В российской системе образования долгое время использовалась традиционная четвертная система, в которой четыре учебных периода чередуются с каникулярными периодами: осенние (одна неделя), зимние (две недели), весенние (одна неделя) и летние каникулы (традиционно три месяца). Итоговые оценки выставляются по четвертям.

Альтернативная триместровая система обучения представляет собой три триместра по три месяца в каждом. Триместры разделены между собой двумя достаточно продолжительными осенними и весенними каникулами по 17-18 дней и трехмесячными, привычными для нас, летними каникулами. Однако в таком варианте этот режим обучения не использовался в московских школах. Но на его основе была разработана модульная система. Оценив реальные возможности современных учащихся, разработчики разбили триместры пополам, получив шесть полуинтервалов по пять учебных недель, разделенных недельными каникулами. При этом итоговые оценки выставляются или по триместрам, или за каждый пройденный тематический модуль. Продолжительность зимних каникул сокращается на одну неделю.

Статистика 2015 года говорит о том, что 56% московских школ в тот период работали по четвертям, 44% – по модулям [9]. Анализ официальных сайтов образовательных организаций показывает, что обычно выбор режима обучения осуществляется на основании голосования обучающихся, родителей и решения Управляющего совета школы. К сожалению, наблюдается дефицит представительных исследований влияния режима обучения – традиционного (по четвертям) или модульного – на показатели работоспособности школьников.

Программа исследования

Сложившаяся ситуация и определила **цель** данного исследования – рассмотрение влияния режима обучения на показатели работоспособности обучающихся 5-6 классов. Для исследования мы выбрали возраст 10-12 лет (5-6 класс), так как с точки зрения физиологов этот возраст достаточно стабилен по показателям здоровья [15].

Гипотеза исследования – модульный режим является более благоприятным для сохранения работоспособности обучающихся 5-6 классов в течение учебного года.

Выборка. В эмпирическом исследовании приняли участие 152 учащихся 10-12 лет, обучающихся в 5-6 классах (92 девочки и 60 мальчиков), из них 73 (48%) обучающихся учатся по модульному режиму, 79 (52%) – по традиционному. Из 128 родителей, принявших участие в анкетировании, у 72 (56,3%) дети обучаются по модульному режиму, у 56 (43,8%) – по традиционному. Среди учителей 15 человек в настоящее время работают по модульному режиму, 10 – по традиционному.

База исследования. Для увеличения объективности полученных результатов был проведен также анализ посещаемости и пропусков занятий по месяцам. Для сравнения были выбраны два государственных бюджетных общеобразовательных учреждения города Москвы, входящие в Топ-100 школ Москвы и имеющие практически одинаковый рейтинг (по данным Рейтинга вклада школ Москвы в качественное образование московских школьников по итогам 2017/2018 учебного года), работающие по разным режимам обучения.

Методы и методики. В качестве методики эмпирического исследования использовались авторские анкеты для учащихся, родителей и учителей, а также анализ посещаемости школы в течение учебного года (по месяцам) [8].

Вопросы анкет сгруппированы в три блока. Первый блок содержит социально-демографические вопросы (пол, возраст, класс) и вопрос о режиме обучения.

Второй блок содержит вопросы, которые позволяют оценить работоспособность обучающихся по следующим параметрам: самочувствие, активность, настроение, признаки утомления (изменение почерка, появление «глупых ошибок» при выполнении заданий). Вопросы о самочувствии, активности и настроении были построены как двухполюсная шкала, описывающая противоположные состояния человека (усталый – отдохнувший, обессиленный – полный сил, пассивный – активный). Участникам анкетирования предлагалось в каждой паре выбрать значение от 1 до 10, соответствующее состоянию обучающегося (обучающихся – в анкете для учителей). Показатели от 1 до 5 свидетельствуют о неблагоприятном состоянии ученика (учеников), от 6 до 10 – говорят о том, что ученик хорошо себя чувствует, находится в благоприятном состоянии. Приведем пример формулировки одного из вопросов данной анкеты:

«Оцени по 10-балльной шкале, в каком настроении ты чаще всего сейчас пребываешь?»

Плохое 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Хорошее

Третий блок содержал вопросы о динамике работоспособности в течение учебного года (самом тяжелом месяце, количестве болезней за учебный год, о периодах, в которые обучающиеся были наиболее и наименее работоспособными), а также вопрос о желании сменить режим обучения на другой. Пример вопроса из данного блока:

«Оцени по 10-балльной шкале, как ты себя чувствовал в начале учебного года?»

Усталым 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Отдохнувшим

Результаты исследования

Сравнение субъективной оценки самочувствия школьников, обучающихся по разным режимам обучения

Как показали результаты анкетирования учеников, на начало учебного года практически все учащиеся чувствовали себя отдохнувшими. На рис. 1 отображено, что 84,9% обучающихся по модульному режиму и 84,8% обучающихся по традиционному режиму выбрали значения от 6 и выше на 10-балльной шкале (1 означает ответ «чувствую себя усталым», а 10 – «чувствую себя отдохнувшим»). Усталыми считали себя, соответственно, 15,1% учеников модульного режима и 15,2 – традиционного.

В оценке самочувствия на конец первого полугодия уже заметны различия. Так, если при модульном режиме обучения четверть учащихся выбирают значения от 1 до 5 (24,7%), при традиционном режиме почти половина чувствует себя обессиленными (45,6%) (рис. 1). Значимые различия в субъективном оценивании учащимися своего самочувствия в конце первого полугодия подтверждаются статистическим анализом данных по критерию Манна-Уитни ($\alpha=0,033<0,05$).

В марте различия становятся еще более заметными. При модульном режиме основная часть участников анкетирования (71,2%) все еще выбирают значения 6 и выше; при

традиционном режиме обучающихся, чувствующих себя бодрыми, меньше половины (46,8%) (рис. 1).

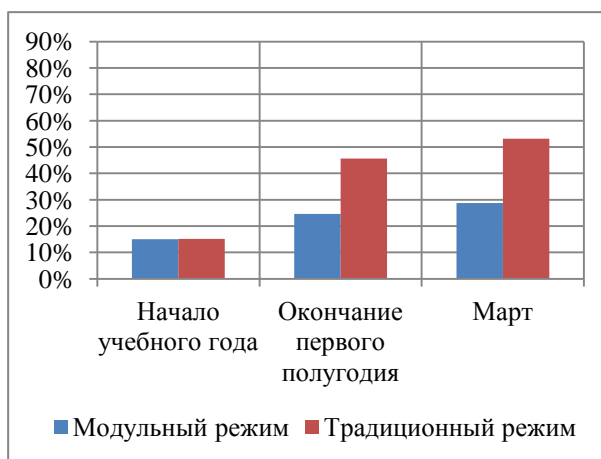


Рис. 1. Процентное соотношение учащихся, выбравших значения 5 и ниже на 10-балльной шкале (чувствуют себя уставшими)

Аналогичная картина в распределении ответов у родителей и учителей. При модульном режиме обучения 87,5% родителей и 92,3% учителей и при традиционном режиме 91,2% родителей и 91,7% учителей отметили, что дети на начало учебного года чувствовали себя отдохнувшими (рис. 2).

На вопрос о самочувствии обучающихся в конце учебного года среди учителей, работающих по модульному режиму обучения, почти половина отмечает значения 6, 8 и 9 (46,2%). И лишь один преподаватель в традиционном режиме обучения оценивает самочувствие учащихся на 6, остальные (91,7%) – на 5 и ниже.

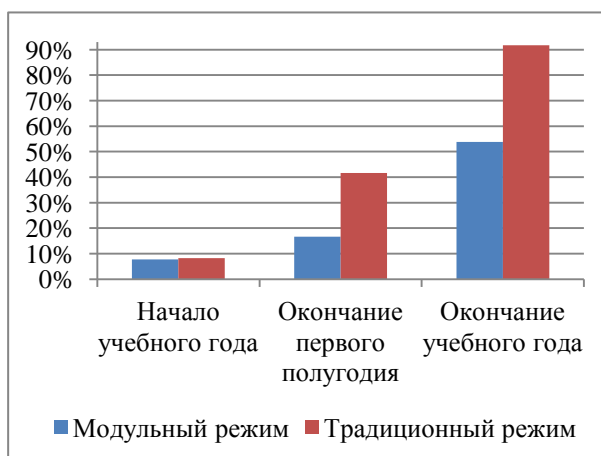


Рис. 2. Процентное соотношение учителей, выбравших значения 5 и ниже на 10-балльной шкале (описывают детей как уставших)

Статистический анализ по критериям Манна-Уитни и Стьюдента подтверждает наличие значимых различий в ответах учащихся, обучающихся по разным режимам обучения, и учителей, работающих по разным режимам обучения (табл. 1).

Таблица 1

Оценка усталости учеников традиционного и модульного режимов на конец учебного года

	Критерий Манна-Уитни	Критерий Стьюдента
Ответы учащихся	$\alpha=0,005<0,05$	$t=3,089,$ $\alpha=0,002<0,01$
Ответы родителей	$\alpha=0,215>0,05$	$t=1,310,$ $\alpha=0,193>0,01$
Ответы учителей	$\alpha=0,014<0,05$	$t=3,146,$ $\alpha=0,005<0,01$

Таким образом, при модульном режиме обучения значительно меньшее количество обучающихся чувствует себя усталыми, обессиленными и вялыми к окончанию учебного года, по сравнению с традиционным режимом. Аналогичные данные были получены и по критериям активности и настроения.

Характерно, что многие родители склонны преуменьшать усталость детей и, по сравнению с учителями, оценивают их как более «бодрых», вероятно, это связано с тем, что учителя наблюдают за учениками в период интеллектуальных нагрузок, когда утомление проявляется более ярко (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение оценок усталости учеников на конец учебного года взрослыми (учителями и родителями)

	Считают, что дети достаточно бодры (6-10 баллов)	Считают, что дети устали (1-5 баллов)	Критерий Фишера
Учителя	28%	72%	$\varphi^*_{эмп}=3.316$
Родители	63,3%	36,7%	$\alpha<0,01$

Не учитывая усталость детей, родители продолжают предъявлять к ним завышенные требования, не соответствующие психофизическому состоянию. Можно предположить, что, не отдавая отчет о степени усталости детей, родители не озабочены и тем, чтобы организовать для них полноценный отдых.

Сравнение процентного распределения выбора самого тяжелого месяца в учебном году респондентами разных режимов обучения

При ответе на вопрос «Какой месяц тебе показался самым тяжелым в этом учебном году?» выбор учащихся модульного режима в основном распределился между тремя месяцами: декабрь (19,2%), февраль (21,9%), март (24,7%) (рис. 3).

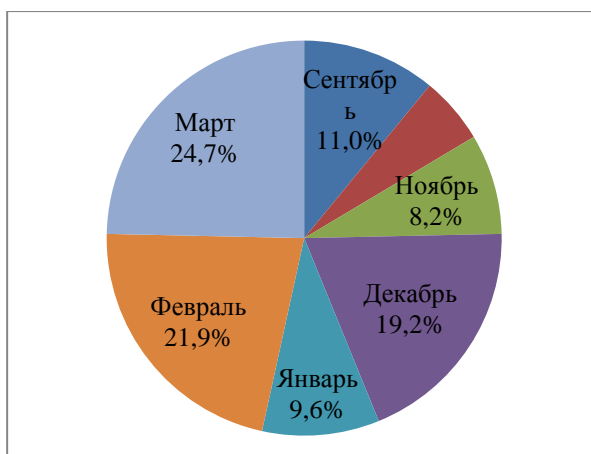


Рис. 3. Процентное распределение ответов обучающихся в выборе самого тяжелого месяца (модульный режим)

Самым тяжелым месяцем для обучающихся по традиционному режиму обучения оказался февраль, который выбрала почти половина респондентов (45,6%) (рис. 4).

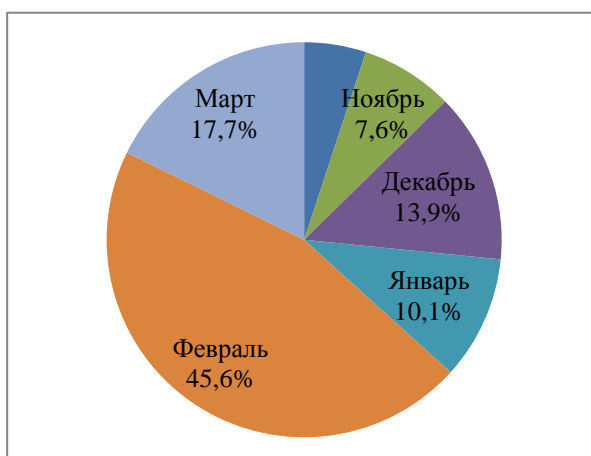


Рис. 4. Процентное распределение ответов обучающихся в выборе самого тяжелого месяца (традиционный режим)

Учителя, работающие по обоим режимам, называют март самым тяжелым месяцем для учеников, однако процент ответов различается: при традиционном таких ответов 66,7%, при модульном – 30,8%. Таким образом, при традиционном режиме наибольшая нагрузка приходится на середину и конец длинной третьей четверти (февраль-март).

Более равномерное распределение ответов респондентов всех групп модульного режима может являться следствием влияния различных факторов в выборе самого тяжелого месяца; в традиционном же режиме большая часть анкетированных дает одинаковый ответ, что может объясняться влиянием именно режима обучения. Это подтверждает идею о том, что равномерные чередования учебы и отдыха переносятся детьми легче, чем произвольные неравномерные интервалы.

Сравнение результатов ответов обучающихся, родителей и учителей, ответивших согласием на вопрос о смене режима обучения

Интересны результаты ответов на вопрос о смене режима обучения. В модульном режиме лишь 2 (2,7%) обучающихся и 15 (20,8%) родителей хотели бы поменять режим обучения на традиционный, и нет ни одного учителя, ответившего согласием на вопрос о смене режима обучения. В традиционном – больше 75% респондентов желают поменять режим на модульный: 62 (75,5%) обучающихся, 38 (67,9%) родителей и 11 из 12 учителей (91,7%).

Анализ школьной посещаемости обучающихся 5-6-х классов

Используя кабинеты общегородского электронного журнала и дневника двух выбранных школ с разными режимами обучения, были собраны данные по посещаемости шести 5-х классов и шести 6-х классов в период с 1 сентября 2018 г. по 21 мая 2019 г. (160 обучающихся по модульному режиму, 152 обучающихся по традиционному режиму) (рис. 5).

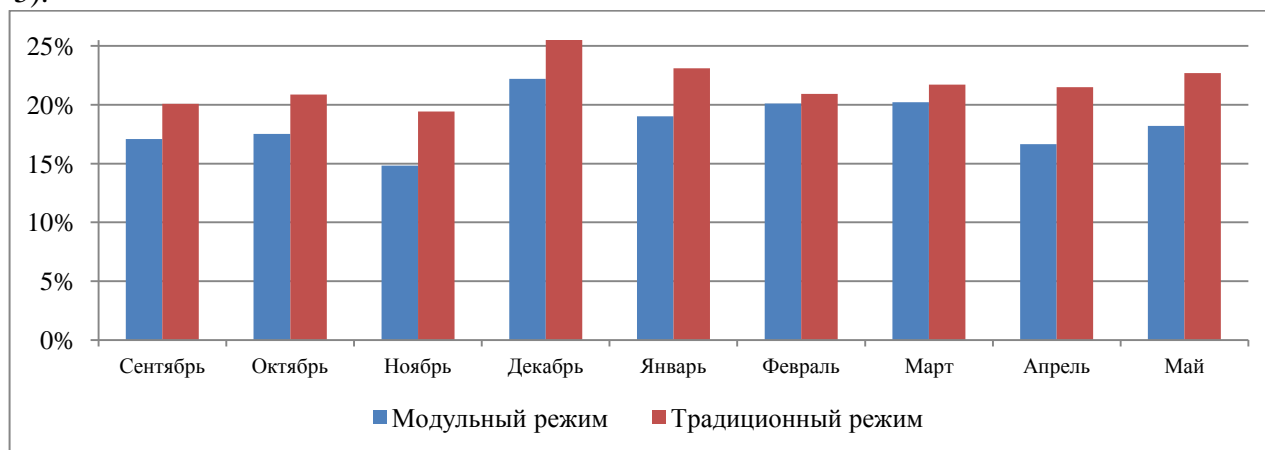


Рис. 5. Процентное соотношение количества пропущенных дней к общему числу учебных дней

Данный график наглядно показывает, что процент пропусков школьных занятий у учеников, обучающихся по традиционной системе, превосходит те же показатели у учеников модульной системы в течение всего учебного года. В среднем ученики модульной системы пропускают 18% учебных дней, а традиционной – 21,8% (значимость этих различий подтверждается на уровне 0,01 по критерию углового преобразования Фишера: $\phi^*_{эмр}=10,419$).

Выводы

1. При модульном режиме обучения к концу учебного года обучающиеся значительно меньше устают, чувствуют себя более активными, находятся в более хорошем настроении (подтверждено ответами обучающихся и учителей), чем при традиционном четвертном.
2. При традиционном режиме обучения периодом с наименьшей работоспособностью обучающихся является вторая половина третьей четверти (февраль-март), при модульном – конец учебного года (май).
3. При традиционном режиме обучения число пропусков учебных занятий значимо выше, чем при модульном режиме.

Исходя из этих данных, мы можем заключить, что с точки зрения равномерности распределения нагрузок и сохранения работоспособности учащихся модульный режим

обучения является более комфортным, чем традиционный. Для выявления более точной картины необходимо увеличить выборку, ввести в исследование учеников, учителей, родителей разных школ и районов России, провести исследование в начальных, средних и старших классах, дополнить субъективные показатели объективными оценками работоспособности, сопоставить достигнутые учениками образовательные результаты, а в перспективе – провести междисциплинарное исследование. Тем не менее даже эти первичные результаты показывают, что обозначенная в статье проблема нуждается в пристальном внимании и дальнейших исследованиях, которые позволят участникам образовательного процесса делать обоснованный выбор, базирующийся на научных данных. Наше исследование выявило еще одну проблему – недооценку родителями степени усталости детей, что также требует дополнительного уточнения и создания специальных рекомендаций для родителей.

Литература

1. Безруких М.М. Материалы курса «Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса»: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. 44 с.
2. Безруких М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 16–21.
3. Безруких М.М. Педагогическая физиология: учебное пособие. М.: Форум, 2020. 496 с.
4. Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В. Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 19–31. DOI: 10.17759/pse.2019240302
5. Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учебное пособие / Р.И. Айзман [и др.]. М.: Кнорус, 2017. 404 с.
6. Воронкова И.В. Взаимосвязь учебно-познавательной мотивации с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием старших подростков: На примере развивающего и традиционного образования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2005. 26 с.
7. Гудинова Ж.В., Акимова И.С. Результаты исследования влияния погодных условий на работоспособность школьников // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 2. С. 100–102.
8. Мелюхина Н.А. Влияние режима обучения на работоспособность обучающихся: магистерская дисс. М.: МГППУ, 2019. 80 с.
9. Москва 24 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.m24.ru/articles/shkoly/10042015/70858> (дата обращения: 11.05.2020).
10. Николаева Н.В., Коноплева И.Н. Выраженность стрессового напряжения и работоспособность сотрудников правоохранительных органов [Электронный ресурс] // Психология и право psyandlaw.ru. 2014. № 2. URL: http://psyandlaw.ru/journal/2014/2/Nikolaeva_Konopleva.phtml (дата обращения: 11.05.2020).
11. Платонова Р.И., Иванова Я.Н., Михина Г.Б. На пути к новой модели организации школьных каникул [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 1 (30). Том 9. С. 222–226. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42512775> (дата обращения: 11.05.2020).

12. Психология труда. Учебно-методическое пособие. Курс лекций / Составители: И.И. Лобач [и др.]. Минск: БНТУ, 2013. 237 с.
13. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Высшая школа экономики: Информационный портал по внедрению эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, структурных и нормативных изменений, новаций. URL: <http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/zakonodatelstvo/federalnyu-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 11.05.2020).
14. Ставцева В.В. Динамика умственной работоспособности учащихся 4–11 классов на уроках в течение учебного дня и недели // Научные ведомости БелГУ. Серия естественные науки. 2012. № 3 (122). Выпуск 18. С. 166–173.
15. Суннатова Р.И., Адаскина А.А. Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 93–103. DOI: 10.17759/pse.2019240209
16. Сухарева Л.М., Рапопорт И.К., Поленова М.А. Заболеваемость и умственная работоспособность Московских школьников // Гигиена и санитария. 2014. № 3. С. 60–64.
17. Сухоруков Д.В., Сорокина Л.А. Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность // Образование и наука. 2014. № 2 (111). С. 139–153.

References

1. Bezrukikh M.M. Materialy kursa «Psikhofiziologicheskie osnovy effektivnoi organizatsii uchebnogo protsessa»: uchebno-metodicheskoe posobie [Psychophysiological foundations of an open organization of the educational process]. Moscow: Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2006. 44 p. (In Russ.).
2. Bezrukikh M.M. Shkol'nye i semeinye faktory riska, ikh vliyanie na fizicheskoe i psikhicheskoe zdorov'e detei [School and family risk factors]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of the practical psychology of education*, 2011, no. 1, pp. 16–21. (In Russ.).
3. Bezrukikh M.M. Pedagogicheskaya fiziologiya: uchebnoe posobie [Pedagogical physiology]. Moscow: Forum, 2020. 496 p. (In Russ.).
4. Vachkov I.V., Vachkova S.N., Voropaev M.V. Predstavleniya roditelei o kachestve obrazovaniya detei v megapolise i ikh ustanovki v otnoshenii roditel'skogo kontrolya [Elektronnyi resurs] [Parents' Notions of Education Quality in Metropolis and Their Attitudes Towards Parental Control]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 19–31. 2019. DOI: 10.17759/pse.2019240302. (In Russ., Abstr. In Engl.)
5. Vozrastnaya anatomiya, fiziologiya i gigiena : uchebnoe posobie [Age anatomy, Physiology and Hygiene] / R.I. Aizman [i dr.] Moscow: Knorus, 2017. 404 p. (In Russ.).
6. Voronkova I.V. Vzaimosvyaz' uchebno-poznavatel'noi motivatsii s emotsional'nym otnosheniem k ucheniyu i intellektual'nym razvitiem starshikh podrostkov: Na primere razvivayushchego i traditsionnogo obrazovaniya. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The relationship of educational and cognitive motivation with an emotional attitude to learning and the intellectual development of teenagers: developing and traditional education. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Kazan', 2005. 26 p. (In Russ.).
7. Gudinova Zh.V., Akimova I.S. Rezul'taty issledovaniya vliyaniya pogodnykh uslovii na rabotosposobnost' shkol'nikov [The results of a study of the influence of weather conditions on the performance of students]. *Sibirskii meditsinskii zhurnal = Siberian Medical Journal*, 2010, no. 2, pp. 100–102. (In Russ.).

8. Melyukhina N.A. Vliyanie rezhima obucheniya na rabotosposobnost' obuchayushchikhsya [The impact of the training mode on students' performance]: masterskaya diss. Moscow. MGPPU, 2019. 80 p. (In Russ.).
9. Moskva 24. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.m24.ru/articles/shkoly/10042015/70858> (Accessed: 10.11.2019). (In Russ.).
10. Nikolaeva N.V., Konopleva I.N. Vyrazhennost' stressovogo napryazheniya i rabotosposobnost' sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov [The severity of stress and the ability of law enforcement officers]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2014, no. 2. URL: http://psyandlaw.ru/journal/2014/2/Nikolaeva_Konopleva.phtml (data obrashcheniya: 16.08.2019). (Accessed: 11.05.2020). (In Russ.).
11. Platonova R.I., Ivanova Ya.N., Mikhina G.B. Na puti k novoi modeli organizatsii shkol'nykh kanikul [On the way to a new model for organizing school holidays]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [ASR: Pedagogy and Psychology]*, 2020, no. 1 (30). Vol. 9, pp. 222–226. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42512775> (Accessed: 11.05.2020). (In Russ. Abstr. In Engl.).
12. Psikhologiya truda. Uchebno-metodicheskoe posobie. Kurs lektsii / Sostaviteli: Lobach I.I. [i dr.]. Minsk: BNTU, 2013. 237 p. (In Russ.).
13. Realizatsiya Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Implementation of the Federal law "Education in the Russian Federation"] / Vysshaya shkola ekonomiki: Informatsionnyi portal po vnedreniyu effektivnykh organizatsionno-upravlencheskikh i finansovo-ekonomicheskikh mekhanizmov, strukturnykh i normativnykh izmeneniy, novatsii. URL: <http://xn--273--84d1f.xn--plai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (Accessed: 11.05.2020). (In Russ.).
14. Stavtseva V.V. Dinamika umstvennoi rabotosposobnosti uchashchikhsya 4-11 klassakh na urokakh v techenie uchebnogo dnya i nedeli [Dynamics of mental performance of students in grades 4-11 in the classroom during the school day and week]. *Nauchnye vedomosti BelGU = Scientific Bulletin of BelsU, Seriya estestvennye nauki*, 2012, no. 3 (122). Vol. 18, pp. 166–173. (In Russ.).
15. Sunnatova R.I., Adaskina A.A. Stil' otnosheniya znachimykh vzroslykh k rebenku kak uslovie stanovleniya shkol'noi neuspeshnosti [Types of Attitude Towards the Child in Significant Adults as a Factor Contributing to Learning Difficulties]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 93–103. DOI: 10.17759/pse.2019240209 (In Russ.).
16. Sukhareva L.M., Rapoport I.K., Polenova M.A. Zabolevaemost' i umstvennaya rabotosposobnost' Moskovskikh shkol'nikov [Morbidity Rate and Mental capacity of Moscow schoolchildren]. *Gigiena i sanitariya = Hygiene and sanitation*, 2014, no. 3, pp. 60–64. (In Russ.).
17. Sukhorukov D.V., Sorokina L.A. Sredstva, aktiviziruyushchie poznavatel'nyuyu deyatelnost' shkol'nikov i povyshayushchie ikh umstvennyuyu rabotosposobnost' [Means that activate the cognitive activity of schoolchildren and increase their mental performance]. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2014, no. 2 (111), pp. 139–153 (In Russ.).

Информация об авторах

Адаскина Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры Педагогической психологии им. В.А. Гуружапова, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: aadaskina@mail.ru

Адашкина А.А., Мелюхина Н.А.
Влияние режима обучения на показатели
работоспособности школьников
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 24–37.

Adaskina A.A., Meluhina N.A.
The Impact of the Training Mode on Students’
Performance
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12,
no. 2, pp. 24–37.

Мелюхина Наталья Анатольевна, магистр кафедры Педагогической психологии им. В.А. Гуружапова, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-795X>, e-mail: nmelyuhina@yandex.ru

Information about the authors

Anna A. Adaskina, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: aadaskina@mail.ru

Natalia A. Melyuhina, Masters degree in Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-795X>, e-mail: nmelyuhina@yandex.ru

Получена 4.12.2019
Принята в печать 20.06.2020

Received 4.12.2019
Accepted 20.06.2020

Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности

Шалагинова К.С.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Декина Е.В.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Куликова Т.И.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>, e-mail: tativkul@gmail.com

В статье рассматриваются предпосылки возникновения выученной беспомощности у подростков, предлагаются психолого-педагогические технологии для ее изучения и профилактики. Диагностическая и профилактическая программы составлены на основе выделенных компонентов выученной беспомощности: мотивационного, когнитивного, эмоционального. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке подростков 5-6-х классов в количестве 66 учащихся, у которых было отмечено состояние выученной беспомощности. Критериями и показателями отнесения детей к группе риска по состоянию выученной беспомощности явились слова-маркеры в речи школьника. Использовались авторская анкета, опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана; «Методика исследования самооценки и уровня притязаний» Дембо-Рубинштейн; проективный тест «Несуществующее животное»; «Тест школьной тревожности» Филлипа; «Тест жизнестойкости» Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева); «Тест креативности» Торренса. Проведенное исследование позволило выявить особенности подростков с феноменом «выученной беспомощности». Для преодоления состояний выученной беспомощности у данной категории учащихся была разработана и апробирована программа «Путь к успеху», составлены рекомендации педагогам по нивелированию проявлений у подростков выученной беспомощности. Для профилактики и преодоления синдрома выученной беспомощности, создания эмоционального благополучия подростков в качестве мишеней психологического воздействия определены формирование адекватной самооценки и уровня притязаний подростков, развитие объективного, адекватного отношения к результатам

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies of Working with Teenagers to Level the Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 38–55.

своей деятельности, ориентации не на ошибку, а на получение новых знаний.

Ключевые слова: выученная беспомощность, подростковый возраст, мотивационный, когнитивный, эмоциональный компоненты выученной беспомощности, профилактика.

Для цитаты: *Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.* Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55. DOI:10.17759/psyedu.2020120203

Psychological and Pedagogical Technologies for Working with Adolescents to Level the Manifestations of Learned Helplessness

Kseniya S. Shalaginova

Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Elena V. Dekina

Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Tatyana I. Kulikova

Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy, Tula, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>, e-mail: tativkul@gmail.com

The article discusses the prerequisites for the emergence of learned helplessness in adolescents, offers psychological and pedagogical technologies for its study and prevention. Diagnostic and preventive programs are based on the selected components of learned helplessness: motivational, cognitive, and emotional. The article presents the materials of an empirical study obtained on a sample of teenagers in grades 5-6 in the number of 66 students who had a state of learned helplessness. The criteria and indicators for assigning children to a risk group based on the state of learned helplessness were marker words in the speech of a schoolchild. We used the author's questionnaire, the questionnaire "Motivation for success and fear of failure" by A.A. Rean, "Method of research of self-esteem and the level of claims" by Dembo-Rubinstein, the projective test "Nonexistent animal", "Phillips school anxiety Test", "Maddy's resilience Test" (adaptation by D.A. Leontiev), "Torrence creativity Test". The study revealed the characteristics of adolescents with the phenomenon of "learned helplessness". To overcome the conditions of learned helplessness in this category of students, the "Path to Success" program was developed and tested, recommendations were made to teachers on leveling the manifestations of learned helplessness in adolescents. To prevent and overcome the syndrome of learned

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies of Working with Teenagers to Level the Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 38–55.

helplessness, create emotional well-being of adolescents as targets of psychological influence, the formation of adequate self-esteem and the level of claims of adolescents, the development of an objective, adequate attitude to the results of their activities, orientation not to error, but to obtain new knowledge are identified.

Keywords: learned helplessness, adolescence, motivational, cognitive, emotional components of learned helplessness, prevention.

For citation: Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I. Psychological and Pedagogical Technologies of Working with Teenagers to Level the Manifestations of Learned Helplessness. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 38–55. DOI:10.17759/psyedu.2020120203 (In Russ.).

Введение

XXI век – век инноваций в системе образования. Внедрение IT-технологий, компетентного подхода, двух обязательных для изучения иностранных языков, ОГЭ, «hard skills» и «soft skills» – примеры нововведений в современных школах, обусловленных необходимостью развития человеческого потенциала, повышения российского образования на всех уровнях, в том числе международном [15]. Естественно, что все эти нововведения требуют от школьников быстрого и качественного усвоения материала, активности, инициативности, творческого подхода, владения эффективными приемами учебной деятельности, соответствующего уровня мотивации.

Между тем в настоящее время отмечен рост числа неуспевающих школьников, не справляющихся с учебной работой, не способных работать в темпе и режиме урока. Причин неуспешности достаточно много: отсутствие способностей, мотивации, низкий уровень интеллекта, запущенность, конфликт с педагогами и т.д. [1]. Между тем, несмотря на многообразие и вариативность причин неуспешности, как правило, все они в большинстве своем ведут к формированию выученной беспомощности, которая в дальнейшем становится устойчивой и вносит в жизнь школьника, а впоследствии и взрослого человека, немало трудностей и разочарований.

Впервые идея о существовании синдрома выученной беспомощности была выдвинута в работе М. Селигмана. Ученый утверждал, что выученная беспомощность обусловлена опытом неконтролируемости неприятных событий, проявляется вследствие нескольких неудачных попыток, влияющих на неблагоприятные условия среды, и определяется отказом от действия, нежеланием избегать враждебную среду, даже когда такая возможность появляется [17].

Первые исследования выученной беспомощности были проведены западными учеными в 1960-70-х годах прошлого столетия. Л. Абрамсон, М. Селигман, Дж. Тисдейл сделали вывод, что беспомощность вызывают не сами по себе неприятные события, а опыт неконтролируемости этих событий [21]. Впоследствии отечественные и зарубежные авторы (Д.А. Циринг, В.А. Ромек, D.S. Hiroto, C.S. Dweck и др.) сделали вывод о влиянии выученной беспомощности на многие особенности жизни человека. Выученная беспомощность начинает формироваться в детстве под воздействием родителей и педагогов, которые не всегда способны оказать своевременную помощь и поддержку ребенку [16; 19; 22; 23].

В настоящее время в контексте концепции беспомощности исследуются структура и психологическое содержание феномена самостоятельности (Д.А. Циринг, Ю.В. Яковлева) [19; 20], изучаются факторы, приводящие к формированию симптомокомплекса личностной беспомощности, к которым в том числе относят родительские стили воспитания (Е.В. Веденева, Д.А. Циринг) [4; 19].

В отечественной науке наметилась тенденция к интерпретации выученной беспомощности как формы нарушения поисковой активности. По мнению О.В. Волковой, выученная беспомощность характеризуется тем, что наступает торможение моторной активности, не замечаются собственные успехи, ослабляется мотивация, теряется способность к научению, нарастает эмоциональное напряжение [5].

Российские ученые (Н.А. Батурин, Д.А. Циринг и др.) говорят о целесообразности выделения двух видов выученной беспомощности – ситуативной и личностной. Ситуативная беспомощность определяется как временная реакция на те или иные неподконтрольные человеку события, тогда как личностная беспомощность как устойчивая мотивационная характеристика человека формируется в процессе развития под влиянием взаимоотношений с окружающими [2].

Современные исследователи в своих работах делают акцент на устойчивости, относительной сформированности беспомощности. Синдром выученной беспомощности по Д.А. Циринг – это «устойчивое личностное образование, включающее в себя сочетание определенных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля и устойчивых невротических нарушений, сформировавшихся в процессе онтогенеза под влиянием различных факторов, и которое получило название личностной беспомощности» [19].

Е.В. Забелина определяет выученную беспомощность как устойчивое образование, определяющее предрасположенность человека реагировать определенным способом на жизненные трудности, проявляющееся в поведении как неспособность к активным действиям в ситуации фрустрации, стресса [9].

В настоящее время в практике образования идет активный поиск способов нивелирования, профилактики синдрома выученной беспомощности, проводятся исследования позитивных конструктов личности, которые повышают толерантность к негативным образованиям феномена беспомощности. К ним относят активную жизненную позицию (В.С. Ротенберг, И.С. Коростелева и др.) [13], уверенность в себе (В. Ромек) [16], личностный потенциал (Д.А. Леонтьев) [14], оптимизм (Т.О. Гордеева) [6] и др.

Выученная беспомощность и ее специфика в подростковом возрасте

Мы в своем исследовании рассматриваем выученную беспомощность как состояние, возникающее в результате неподконтрольных неприятных событий или ситуаций, характеризующееся снижением мотивации, уменьшением попыток активного изменения ситуации с целью ее улучшения, затруднением при изучении нового материала, снижением самооценки, повышением тревожности. Таким образом, беспомощность можно рассматривать как устойчивое образование, развивающееся под влиянием различных факторов в школьной деятельности.

Особую актуальность проблема выученной беспомощности приобретает применительно к

подростковому возрасту. Именно в данном возрасте происходит активное формирование жизненных ценностей, имеет место усиление выраженного интереса к своей личности и индивидуальности, потребность в установлении собственной позиции в разных жизненных ситуациях. Переживания подростков нередко связаны с чувством своей беспомощности, ненужности, бесполезности и бесцельности существования, что выражается в отчужденности, в неспособности хорошо учиться, а в дальнейшем продолжить образование, выбрать профессию и карьеру. Важно помочь подростку сформировать о себе представление как о достойной личности, обладающей позитивной «Я-концепцией» [3].

Закрепление позиции «Я – беспомощный» может осуществляться как в школе, так и дома при неправильном стиле воспитания. В образовательном учреждении, где ведется расширение поля социальных контактов, проявляется тенденция к генерализации по принципу – «если я беспомощен в данной ситуации, то я беспомощен всегда», необходимо проектировать такую образовательную среду, в условиях которой ребенок будет получать опыт самостоятельной деятельности, проявления активной позиции, самоорганизации [11].

Зарубежные исследователи рассматривают подростков с выученной беспомощностью как вялых и невнимательных, а иногда нарушающих дисциплину. Они не завершают работу, быстро сдаются, когда сталкиваются с трудным заданием, волнуются при необходимости читать вслух или решать тест, выступать публично. Суммарное описание этого – они будто бессильны сделать лучше [21].

Согласно результатам Е.В. Забелиной, подростки, имеющие выученную беспомощность, замкнуты в себе, редко контактируют с одноклассниками, практически не участвуют в общественной жизни класса, школы, у них нет увлечений, часто занимаются чем-либо только по инициативе родителей [9].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет выделить три дефицита у детей, обусловленных выученной беспомощностью. Речь идет о когнитивном, эмоциональном и мотивационном дефицитах, приводящих в итоге к разрушению желания школьника учиться [9; 16; 19], оформлять собственные позиции как в учебной деятельности, так и за пределами школы в различных видах социально значимой деятельности [12].

Мотивационный дефицит тормозит обучение путем прекращения инициативы ребенка к ответам. Ребенок с выученной беспомощностью считает, что не имеет никакого контроля над процессом обучения и после многих неудач перестает пытаться, потому что попытки причиняют дискомфорт. Когнитивный дефицит состоит в том, что ребенок начинает ожидать, что неудача неизбежна, это выученный условный рефлекс. Вдобавок у детей с выученной беспомощностью наблюдается когнитивное истощение, ухудшаются логическое восприятие и мышление. Эмоциональный дефицит приводит к депрессии и низкой самооценке. Такие учащиеся могут иметь проблемы с поведением, которые они выражают через гнев, агрессию, бегство, прогулы и другие действия.

Выученная беспомощность у подростков в контексте обозначенных выше дефицитов характеризуется проявлением себя в трех аспектах: школьник не проявляет интереса к учебной деятельности; перестает замечать собственные успехи, даже если они случаются; повышается эмоциональное напряжение [16]. В целом подростки с синдромом «выученной беспомощности» не проявляют инициативу на уроках, им сложно логически обрабатывать

усваиваемый материал, при выполнении учебных и домашних заданий подростки делают работу наспех, не пытаясь анализировать учебный материал, либо заучивают наизусть, не вникая в сущность задания. Для таких учеников сложно установить связь нового материала с уже изученным, они не работают над систематизацией усваиваемых знаний. Ученики с выученной беспомощностью менее успешны, чем их самостоятельные одноклассники, что проявляется в снижении познавательной активности и коммуникативных показателей [18]. Профессиональная позиция учителя, занимающегося развитием учебной самостоятельности учащихся, заключается в том, чтобы быть наблюдательным помощником и организатором процесса их саморазвития [10], предоставлять возможности ощущать себя субъектом учебной деятельности, принимающим решения о ходе учебного процесса и стратегиях его реализации, имеющим выбор, а не пассивным объектом внешних воздействий [7].

Родители детей с выученной беспомощностью в воспитании проявляют чаще всего гиперопеку, которая выражается в чрезмерной заботе о ребенке, в предоставлении ему минимума самостоятельности. Родители за детей выполняют любую работу – делают уроки, принимают за него решения, не разрешают осуществлять самостоятельные действия, подавляют инициативу. И постепенно подросток понимает – зачем прилагать самому усилия, если все сделают за него. В результате ребенок обучается беспомощности [13]. Подросток лишается пространства экспериментирования с собственной самостью.

Современные авторы отмечают взаимосвязь между уровнем общительности родителей и оценкой подростками дистанции в отношениях с ними: высокий уровень общительности родителей связан с высокой оценкой подростками строгости родителей, а низкий уровень – с ощущением мягкости в отношениях, отсутствием принуждений [8].

Исследование по изучению состояний выученной беспомощности у подростков проводилось на базе пяти центров образования г. Тулы. В исследовании приняли участие обучающиеся 5-6-х классов в количестве 66 человек. Выборку составили подростки, у которых на момент проведения диагностики отмечено состояние выученной беспомощности. Критериями и показателями отнесения детей к группе риска по состоянию выученной беспомощности явились слова-маркеры в речи школьника. Употребление слов носит систематический характер, повторялось в аналогичных ситуациях на протяжении 6 месяцев. Речь идет о следующих словах и словосочетаниях: «не могу» (попросить о помощи, отказать, найти друзей и т.д.); «не хочу» (учиться, идти в школу, участвовать в мероприятии); «всегда» (опаздываю в школу, постоянно все теряю и т.д.); «никогда» (вовремя не могу подготовиться к уроку и т.д.); «все бесполезно» (ничего не получается и т.д.); «в нашей семье все такие». Как отмечает Н.В. Солнцева, наличие описанных выше оборотов речи следует рассматривать как показатель отсутствия у подростка позитивного опыта, проявление тревожности, страха неудач, недостаточной веры в собственные силы, нежелание проявлять активность для выхода из сложившейся ситуации [18]. Кроме того, выборка была сформирована на основе наблюдений за детьми педагога-психолога школы, социального педагога, классного руководителя с учетом обращений и запросов родителей.

Интересным и требующим учета в работе по профилактике выученной беспомощности, на наш взгляд, является положение о том, что диагностика состояния по внешним критериям и особенностям поведения не всегда эффективна. В современной психологической практике имеется множество примеров того, как беспомощность находит свое проявление в излишней

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies of Working with Teenagers to Level the Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 38–55.

активности, предполагающей суетливость, изображение кипучей деятельности, но абсолютно безрезультатной, либо маскируется за агрессивностью, импульсивностью, эмоциональностью, создавая лишь иллюзию деятельности.

Программа исследования

В соответствии с выделенными в исследовании компонентами проявления выученной беспомощности [4; 5; 9] нами составлена диагностическая программа исследования. Когнитивный компонент, предполагающий минимальный теоретический уровень в виде наличия знаний о трудных ситуациях, основных стратегиях преодоления трудных жизненных ситуаций, профилактике возникновения «непреодолимых» жизненных ситуаций, стратегиях разрешения и поиска выхода из них, изучался с помощью авторской анкеты (10 закрытых вопросов, позволяющих сделать вывод о первичной ориентировке в изучаемой проблеме).

Для диагностики состояния выученной беспомощности на уровне мотивационного компонента, характеризующегося мотивацией избегания неудач, низким уровнем притязаний и самооценки, использованы методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А.А. Реана и «Методика самооценки и уровня притязаний» Дембо-Рубинштейн.

Для диагностики состояния выученной беспомощности на уровне эмоционально-волевого компонента, характеризующегося закрытостью, неуверенностью в собственных силах, склонностью к чувству вины, проявлению тревожности, агрессивности, нами применялись проективный тест «Несуществующее животное» М.З. Друкевич и «Тест школьной тревожности» Филлипса.

Поведенческий компонент выученной беспомощности, который обнаруживается в том, что дети проявляют меньшую способность видеть ситуации под новым углом зрения, расширять возможности нового использования уже знакомого предмета, видеть новые, скрытые от наблюдения стороны, изучался с помощью «Теста жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева) и «Теста креативности» Торренса.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет в целом по выборке сделать следующие выводы.

В своем исследовании мы не делали акцента на результатах диагностики когнитивного компонента. Как уже было отмечено выше, мы ставили перед собой цель – получение первичной информации об ориентировке подростков в проблеме. Между тем уже по результатам анкеты отметили для себя достаточно низкий уровень информационной компетентности подростков. Учащиеся с трудом приводят варианты ответов, связанные с получением информации, помощи и поддержки в случае необходимости. Предпочитают «житейскую» модель поведения – опираются на опыт родных и близких, признавая в ряде случаев неконструктивность и неэффективность используемых ими стратегий поведения. Порядка трети опрошенных считают, что многие вопросы и трудности способны «решаться сами собой», либо можно доверить их решение «случаю», приняв при этом любой вариант исхода событий как данность. Примерно столько же подростков готовы принять пословицу

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies of Working with Teenagers to Level the Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 38–55.

«выше головы не прыгнешь» как инструкцию к действию, алгоритм поведения в трудной ситуации.

При оценке мотивационного компонента обращает на себя внимание наличие в выборке порядка 15% опрошенных, у которых выражена мотивация на неудачу, 20% подростков, для которых характерен невыраженный мотивационный полюс и прослеживается тенденция к мотивации на неудачу. Обозначенная категория школьников достаточно часто игнорирует объективную информацию о своих способностях, в большинстве случаев у них завышенная или заниженная самооценка, нереалистичный уровень притязаний, интерес к учебной работе падает после нескольких неудач.

По методике изучения самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн уровень самооценки у 15% учащихся низкий, у 35% – завышенный. Уровень притязаний у 15% школьников низкий, у 45% испытуемых – завышенный.

При диагностике состояния выученной беспомощности на уровне эмоционально-волевого компонента получены следующие результаты. На рисунках 50% респондентов присутствуют признаки агрессивности (рога, зубы, шипы, острые углы, кровь). У 40% испытуемых рисунок расположен ближе к верхнему краю, что интерпретируется как признак завышенной самооценки, такое же количество подростков демонстрирует тенденцию к заниженной самооценке, изобразив животное в нижнем углу, маленького размера. Порядка 60% школьников, участвующих в исследовании, демонстрируют признаки тревожности.

По методике «Тест школьной тревожности» Филлипса уровень школьной тревожности подростков находится на высоком (В) и повышенном (П) уровнях по шкалам: «общая тревожность» (36%В и 36%П); «переживание социального стресса» (32%В и 45%П); «фрустрация потребности в достижении успеха» (59%В); «страх самовыражения» (50%П); «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (63%В); «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (50%В); «проблемы и страхи в отношении с учителями» (59%П).

Оценка поведенческого компонента выученной беспомощности по «Тесту жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева) показала, что порядка 35% подростков имеют низкий уровень развития жизнестойкости и как следствие чаще испытывают стресс и хуже с ним справляются. 50% выборки показали средний уровень и 15% – высокий уровень развития жизнестойкости.

Использование «Теста креативности» Торренса в целом позволяет говорить о том, что большая часть опрошенных имеет уровень ниже нормы, что не позволяет подросткам прогнозировать решение возникающих трудностей, выдвигать, проверять гипотезы, анализировать различные варианты решений, оценивать их с позиции эффективности и возможных негативных последствий.

На основе анализа результатов исследования на констатирующем этапе для преодоления состояний выученной беспомощности у подростков нами была разработана программа «Путь к успеху». Задачи программы:

– на уровне когнитивного компонента: повышение психологической компетентности подростков, просвещение, знакомство с понятиями «трудная жизненная ситуация», «стратегии совладания», информирование о способах получения помощи в случаях необходимости (адреса, телефоны центров, соответствующих служб);

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
 Психолого-педагогические технологии работы с
 подростками по нивелированию проявлений
 выученной беспомощности
 Психолого-педагогические исследования. 2020.
 Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
 Psychological and Pedagogical Technologies
 of Working with Teenagers to Level the
 Manifestations of Learned Helplessness
 Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
 pp. 38–55.

– на уровне мотивационного компонента: повышение мотивации подростков на успех, формирование адекватной самооценки, создание условий, способствующих росту стремлений улучшать имеющиеся результаты, преодолевать трудности для достижения более высоких результатов;

– на уровне эмоционально-волевого компонента: снижение тревожности, агрессивности, обучение навыкам адекватного, безопасного выражения эмоций, развитие навыков самоконтроля;

– на уровне поведенческого компонента: развитие прогностических способностей, гибкости, вариативности поведения, творческого подхода, способности к спонтанности, умения видеть ситуацию под новым углом зрения, объективно оценивать происходящее и выстраивать эффективное поведение, развитие инициативности и активности.

Для работы с подростками мы использовали социально-психологический тренинг, учитывая, что возрастной период 11-13 лет обладает высоким потенциалом в плане развития личности и индивидуальности. Именно практика групповых занятий, возможность получения обратной связи от сверстников приобретают важное значение для целостного развития личности подростка.

После апробации программы тренинга сравнительный анализ результатов диагностики подростков по всем методикам, использованным в диагностической программе, позволяет говорить о положительной динамике. В качестве примера приведем результаты нескольких методик.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана

Этап исследования (количество испытуемых в %)	Уровень мотивации			
	Мотивация на неудачу (боязнь неудачи)	Есть тенденция мотивации на неудачу	Есть тенденция к достижению успеха	Мотивация к достижению успеха
Констатирующий этап	15	20	15	50
Контрольный этап	5	10	20	65

Анализ результатов, представленных в табл. 1, демонстрирует положительную динамику в выборке, которая проявляется в увеличении количества детей с ярко невыраженным мотивационным полюсом и тенденцией мотивации на успех. Если на констатирующем этапе количество подростков составляло 15%, то на контрольном этапе таких – 20%.

Положительная динамика проявляется:

– в увеличении количества подростков с преобладающей мотивацией на успех. На констатирующем этапе количество подростков с высоким уровнем мотивации на достижение

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
 Психолого-педагогические технологии работы с
 подростками по нивелированию проявлений
 выученной беспомощности
 Психолого-педагогические исследования. 2020.
 Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
 Psychological and Pedagogical Technologies
 of Working with Teenagers to Level the
 Manifestations of Learned Helplessness
 Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
 pp. 38–55.

успеха было 50%, на контрольном этапе – 65%; в выборке увеличилось количество детей, для которых характерна потребность в достижении успеха. Подростки в большинстве случаев стали стараться проявлять активность, уверенность в себе, ответственность, целеустремленность. Важно, что успех оказывает положительное влияние и на учебную деятельность;

– в уменьшении количества подростков, мотивированных на неудачу. На констатирующем этапе количество подростков с преобладающей мотивацией на неудачу составляло 15%, на контрольном этапе таких детей – 5%. Начиная дело, подросток заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Подростки стали больше нацеливаться на результат, способы действия, соответственно, стали меньше думать о негативных последствиях;

– в уменьшении количества подростков с ярко невыраженным мотивационным полюсом на неудачу с 20% на констатирующем этапе и до 10% на контрольном этапе исследования.

Сравнительный анализ результатов диагностики (фрагмент) по методике «Несуществующее животное» представлен в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Несуществующее животное» (фрагмент)

Испытуемый	Этап исследования	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Г. Владислав	Расположение рисунка на листе в норме. Затемнение фигуры – страхи, тревога. Углы – агрессия. Продавленные линии – резкая тревожность. Рот открытый зачерченный – легкость возникновения страхов. Тип животного – угрожающий. В описании к рисунку выражена агрессия.	Расположение рисунка на листе в норме. Углы – агрессия. Тип животного – угрожающий.
Р. Лилия	Расположение рисунка ближе к верхнему краю – высокая самооценка. Тип животного – нейтральный. Агрессия, тревожность. Резкая прорисовка радужки глаза – страхи.	Расположение рисунка на листе в норме. Хвост, поднятый вверх – положительная окраска к своим мыслям. Тип животного – нейтральный. Тревожность и агрессия в рисунке отсутствуют.
М. Елена	Расположение рисунка ближе к верхнему краю – высокая самооценка. Тип животного – нейтральный. В описании выражены страхи – «боится воды и волков». Агрессия в рисунке не выражена.	Расположение рисунка на листе в норме. Крылья – уверенность в себе. Тип животного – нейтральный. В рисунке агрессия и тревожность отсутствуют.

Я. Мария	Расположение рисунка ближе к нижнему краю – неуверенность в себе, низкая самооценка. Рот с зубами – вербальная агрессия. Прорисовка радужки – наличие страхов. Тип животного – угрожаемый. Клыки – агрессия. В описании рисунка выражена агрессия и тревожность.	Расположение рисунка на листе – в норме. Шипы на теле – защитная агрессия. Хвост, поднятый вверх – положительная окраска к своим мыслям. Тип животного – нейтральный.
----------	--	---

В целом анализ результатов позволяет говорить о наметившейся тенденции к снижению агрессивности, тревожности, страхов респондентов, незначительному росту самооценки.

Сравнительный анализ по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева) на констатирующем и контрольном этапах представлен в табл. 3 и на рисунке.

Таблица 3

Сравнительный анализ диагностики по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева) на констатирующем и контрольном этапах

Этап исследования (количество испытуемых в %)	Уровень развития жизнестойкости		
	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	35	50	15
Контрольный	20	65	25

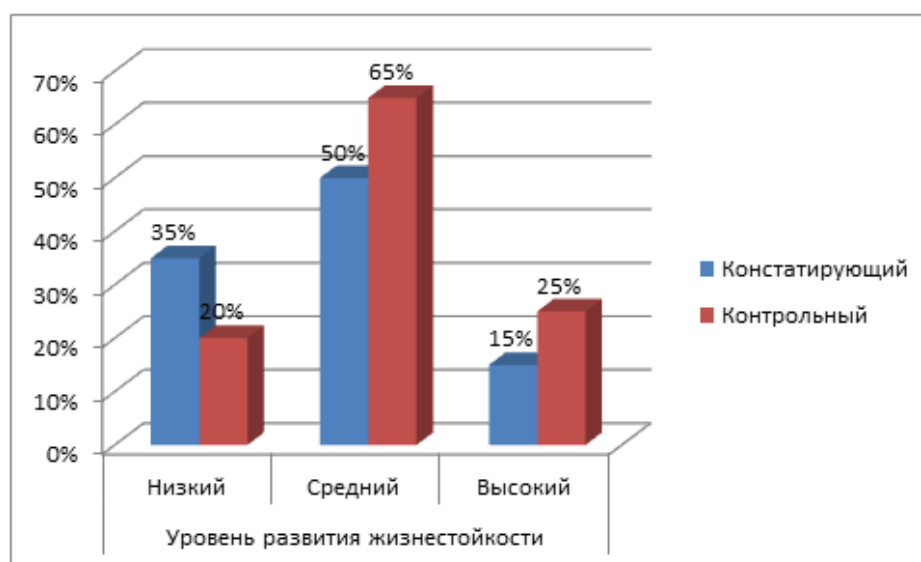


Рис. Сравнительный анализ диагностики по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева) на констатирующем и контрольном этапах

Сравнительный анализ результатов, представленный в табл. 3 и на рис. 1, говорит о положительной динамике, которая выражена в повышении числа испытуемых с высоким уровнем развития жизнестойкости с 15 до 25% выборки и уменьшении числа респондентов с низким уровнем с 35% на констатирующем и до 20% на контрольном этапах.

В качестве метода математической статистики нами использован критерий Вилкоксона. Исходя из задачи исследования – оценка сдвига значений исследуемого признака, вида выборки – зависимая, шкалы измерения показателя – интервальная, для сравнения полученных результатов в группе молодежи до и после проведения программы был выбран статистический Т-критерий Вилкоксона.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum = 1035$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+45)45}{2} = 1035$$

$T = \sum R_t = 0$. Находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=45$: $T_{кр} = 312$ ($p \leq 0.01$) $T_{кр} = 371$ ($p \leq 0.05$)

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$. По полученным данным сравнительного анализа результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах можно сделать выводы о наличии значимых отличий.

Анализ результатов проведенного исследования позволил составить рекомендации педагогам по профилактике у подростков выученной беспомощности. В профессиональной деятельности педагогам следует сделать акценты на следующих положениях:

– «Осмысленная деятельность учителя – осмысленное обучение». Учебный процесс станет более продуктивным, если преподавание организовать «как активизацию и стимуляцию процессов осмысленного обучения».

– «Развитие внутренней мотивации – это движение вверх». Чтобы школьники включились в работу, нужно, чтобы задачи, ставящиеся перед учащимися в учебной деятельности, не только были осознаны, но и внутренне признаны ими, иначе говоря, чтобы они обрели существенное значение для школьника.

– «Положительная мотивация». Тем школьникам, которые испытывают трудности в обучении или в решении некоторых задач, чтобы прийти к изменению, необходимо понять, что в их действиях не срабатывает, не получается, и какой определенный стиль мотивации работал более продуктивно.

– «Мотивация достижения и способности». Действия, направленные на успех, предполагают наличие у каждого человека мотивов достижения успеха. Мотив достижения успеха у подростков связан с результативным выполнением какого-либо задания, а мотив неудачи связан с тревожностью. Подростки, предпочитающие средние по трудности или слегка завышенные цели, обычно мотивированы на успех, те подростки, которые ставят перед собой нереально высокие или заниженные цели, в большинстве случаев мотивированы на неуспех. Когда в классе преобладает весь «диапазон способностей», то мотивированными на успех будут подростки со средними способностями.

– «Эмоциональность урока – стимул или вред?». Результативность деятельности зависит от эмоциональности, которая сопровождает эту деятельность. Реакция школьников на школьные занятия будет положительной, если трудность заданий будет сочетаться с «эмоциональностью урока». Так, например, на занятиях физики высокая эмоциональность будет неуместна, а вот на занятиях литературы, наоборот, благоприятна.

– «Любознательность и познавательный интерес». В учебном процессе педагогам необходимо поддерживать познавательную потребность школьника. Формирование учебной мотивации затруднительно, если у педагога не получается установить отношений с определенным классом. Для предотвращения этой ситуации следует установить благоприятный психологический климат в классе; форма подачи учебного материала должна соответствовать уровню развития учебных способностей детей.

Заключение

Профилактика выученной беспомощности среди детей подросткового возраста в настоящее время рассматривается как важнейшая составляющая образовательного процесса, так как способствует формированию мотивации на успех, адекватной самооценки, снятию школьной тревожности, признанию самооценности подростка.

Проведенное исследование позволило выявить особенности подростков с феноменом «выученной беспомощности». Данную категорию школьников отличает низкий уровень осведомленности о трудных ситуациях, основных стратегиях поведения в подобных ситуациях, повышенная мотивация к избеганию неудач, низкий уровень притязаний и самооценки, закрытость, неуверенность в собственных силах, склонность к проявлению чувства вины, тревожности, агрессивности, страхов, в ряде случаев завышенных и необоснованных, неспособность видеть ситуации под новым углом зрения, подходить к решению возникающих трудностей креативно и нестандартно.

Эффективность проведенного исследования, подтвержденная полученными результатами, позволяет вывести работу по предупреждению выученной беспомощности в подростковом возрасте на качественно новый уровень. Для профилактики и преодоления синдрома выученной беспомощности, создания эмоционального благополучия подростков в качестве мишеней психологического воздействия следует выделить формирование адекватной самооценки и уровня притязаний подростков, развитие объективного, адекватного отношения к результатам своей деятельности, ориентации не на ошибку, а на получение новых знаний. Особое место в профилактике синдрома выученной беспомощности у подростков отводится отношению к успехам и неудачам в школьной жизни, созданию условий, приводящих к росту чувства собственного достоинства учащегося.

Большое значение придается личности педагога, конструктивности его профессиональной позиции. Учителям, работающим с подростками, следует понимать, что синдром выученной беспомощности не стоит доводить до глубокого развития, с ним легче провести профилактическую работу, нежели в дальнейшем обращаться в психологическую службу и корректировать уже сложившиеся формы и модели поведения у подростка.

Представленные результаты, в частности, разработанные диагностическая программа и программа профилактики состояний выученной беспомощности у детей подросткового

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с
подростками по нивелированию проявлений
выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies
of Working with Teenagers to Level the
Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 38–55.

возраста апробированы и могут быть использованы в работе педагога-психолога, а также при разработке психолого-педагогических программ профилактики состояний выученной беспомощности у школьников разных возрастов.

Литература

1. Аристова Т.А. Психофизиологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 142–146.
2. Батулин Н.А., Циринг Д.А. Методика диагностики стиля атрибуции детей // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. Том 2. С. 105–116.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.
4. Веденеева Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 322. С. 186–189.
5. Волкова О.В. Развитие волевой регуляции личности как механизм коррекции выученной беспомощности // Психология обучения. 2014. № 6. С. 29–43.
6. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 152 с.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 32–42. DOI:10.17759/pse.2019240303
8. Ермолаева М.В., Смирнова О.В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 51–62. DOI:10.17759/pse.2020250105
9. Забелина Е.В. Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. № 5. С. 170–173.
10. Зайцев С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 50–58. DOI:10.17759/pse.2019240205
11. Иващенко Ф.И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 87–93.
12. Исаев Е.И. Педагогическая психология. М.: Издательство Юрайт, 2012. 347 с.
13. Коростелева И.С., Ротенберг В.С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М.: Философское общество, 1993. С. 136–143.
14. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
15. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 (ред. от 31.03.2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182 (дата обращения: 23.04.2020).

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies of Working with Teenagers to Level the Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 38–55.

16. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана // Журнал практического психолога. 2000. № 3-4. С. 218–235.
17. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: Издательство «София», 2006. 368 с.
18. Солнцева Н.В. Феномен выученной беспомощности: причины формирования и пути преодоления // Материалы научно-практической заочной конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей» / Под ред. В.Н. Панферова, Е.Ю. Коржовой и др. М.: Изд-во НИИРПП, 2011. С. 180–186.
19. Циринг Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2005. № 15 (55). С. 176–180.
20. Яковлева Ю.В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. № 5. С. 161–165.
21. Abramson L.Y., Seligman M.E., Teasdale J.D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // Journal of Abnormal Psychology. 1978. P. 49–74.
22. Dweck C.S. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness // Journal of Personality and Social Psychology. 1975. P. 674–685.
23. Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness // Journal of Experimental Psychology. 1974. Vol. 102. № 2. P. 187–193.

References

1. Aristova T.A. Psihofiziologicheskie prichiny trudnosti v obuchenii chteniu i pis'mu i ih preodolenie [Psychophysiological causes of difficulties in teaching reading and writing and their overcoming]. *Voprosy psichologii=Psychology Issues*, 2000, no. 5, pp. 142–146. (In Russ.).
2. Baturin N.A., Tsiring D.A. Metodika diagnostiki stilya atributsii detei. [Diagnostic technique for the attribution style of children]. *Teoreticheskaya, eksperimental'naya i prikladnaya psichologiya*. Chelyabinsk: Publ. YuUrGU, 2000. Vol. 2, pp. 105–116. (In Russ.).
3. Bozovic L.I. Izbrannye psichologicheskie trudy. Problemy formirovaniya lichnosti. [Selected psychological works. Problems of personality formation]. Moscow: Intern. ped Acad., 1995. 209 p. (In Russ.).
4. Vedeneeva E.V. Vzaimosvjaz' motivacionnogo komponenta lichnostnoi bespomoshhnosti i vedushhei deyatel'nosti na raznyh vozrastnyh etapah [The relationship of the motivational component of personal helplessness and leading activities at different age stages]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta=Tomsk State University Bulletin*, 2009, no. 322, pp. 186–189. (In Russ.).
5. Volkova O.V. Razvitie volevoi regulyacii lichnosti kak mehanizm korrekcii vyuchennoi bespomoshhnosti [The development of volitional regulation of personality as a mechanism for the correction of learned helplessness]. *Psichologiya obucheniya= Training Psychology*, 2014, no. 6, pp. 29–43. (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasneniya uspekhev i neudach: oprosnik STOUN. [Diagnosis of optimism as a style for explaining successes and failures: STONE questionnaire]. Moscow: Smysl, 2009. 152 p. (In Russ.).

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с
подростками по нивелированию проявлений
выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies
of Working with Teenagers to Level the
Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 38–55.

7. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. Shkol'noe blagopoluchie mladshih shkol'nikov: motivacionnye i obrazovatel'nye prediktory [School well-being of younger schoolchildren: motivational and educational predictors]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 32–42. DOI: 10.17759 / pse.2019240303. (In Russ.).
8. Ermolaeva M.V., Smirnova O.V. Osobennosti roditel'skogo obshheniya kak faktor psichologicheskogo blagopoluchiya podrostkov [Features of parental communication as a factor in the psychological well-being of adolescents]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 51–62. DOI: 10.17759 / pse.2020250105. (In Russ.).
9. Zabelina E.V. Kommunikativnaya aktivnost' i bespomoshhnost' podrostkov: rezul'taty formiruyushhego eksperimenta [Communicative activity and helplessness of adolescents: the results of a formative experiment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova = Bulletin of Nekrasov Kostroma State University*, 2008, no. 5, pp. 170–173. (In Russ.).
10. Zaitsev S.V. Problemy razvitiya uchebnoi samostojatel'nosti mladshih shkol'nikov [Problems of the development of educational independence of younger schoolchildren]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 50–58. DOI: 10.17759 / pse.2019240205. (In Russ.).
11. Ivashchenko F.I. Ispol'zovanie proshlyh uspehov uchashhihsya dlya povysheniya ih otvetstvennosti [Using past successes of students to increase their responsibility]. *Voprosy psichologii=Psychology Issues*, 2000, no. 2, pp. 87–93. (In Russ.).
12. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psichologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Publishing house Yurait, 2012. 347 p. (In Russ.).
13. Korosteleva I.S., Rotenberg V.S. Problema aleksitimii v kontekste povedencheskih koncepcij psichosomaticeskikh rasstrojstv. [The problem of alexithymia in the context of behavioral concepts of psychosomatic disorders]. *Telesnost' cheloveka: mezhdisciplinarnye issledovaniya*. Moscow: Philosophical Society, 1993. pp. 136–143. (In Russ.).
14. Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika. Pod red. D.A. Leont'eva. [In Leontiev D.A. (ed.). Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl, 2011. 680 p. (In Russ.).
15. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 № 295 (red. ot 31.03.2017) "Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossijskoi Federacii "Razvitie obrazovaniya" na 2013–2020 gody". [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation of April 15, 2014 No. 295 (as amended on March 31, 2017) "On the approval of the state program of the Russian Federation "Development of education" for 2013–2020"]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182 (Accessed: 04.23.2020). (In Russ.).
16. Romek V.G. Teoriya vyuchennoi bespomoshhnosti Martina Seligmana [The theory of learned helplessness by Martin Seligman]. *Zhurnal prakticheskogo psichologa= Journal of Practical Psychologist*, 2000, no. 3-4, pp. 218–235. (In Russ.).
17. Seligman M. Novaya pozitivnaya psichologiya: Nauchnyi vzglyad na schast'e i smysl zhizni. [New positive psychology: A scientific look at happiness and the meaning of life]. Moscow: Sofia Publishing House, 2006. 368 p. (In Russ.).
18. Solntseva N.V. Fenomen vyuchennoi bespomoshhnosti: prichiny formirovaniya i puti preodoleniya. [The phenomenon of learned helplessness: the reasons for the formation and ways to

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с
подростками по нивелированию проявлений
выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies
of Working with Teenagers to Level the
Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 38–55.

overcome]. *Materialy nauchno-prakticheskoi zaochnoi konferencii «Integrativnyi podhod k psihologii cheloveka i social'nomu vzaimodeistviu ludei»*. Pod red. V.N. Panferova, E.Ju. Korzhovoj i dr. Moscow: NIIRRR Publishing House, 2011. pp. 180–186. (In Russ.).

19. Tsiring D.A. Struktura lichnostnoi bospomoshnosti: postanovka problemy [The structure of personal helplessness: statement of the problem]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*=*Bulletin of the South Ural State University*, 2005, no. 15 (55), pp. 176–180. (In Russ.).

20. Yakovleva Yu.V. Fenomen samostoyatel'nosti (na materiale unosheskogo vozrasta) [The phenomenon of independence (on the material of adolescence)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*=*Bulletin of Nekrasov Kostroma State University*, 2008, no. 5, pp. 161–165. (In Russ.).

21. Abramson L.Y., Seligman M.E., Teasdale J.D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978. 87 p. pp. 49–74.

22. Dweck C.S. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975. pp. 674–685.

23. Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 1974. Vol. 102, no. 2, pp. 187–193.

Информация об авторах

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

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

Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>, e-mail: tativkul@gmail.com

Information about the authors

Kseniya S. Shalaginova, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Elena V. Dekina, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Tatyana I. Kulikova, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>, e-mail: tativkul@gmail.com

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Куликова Т.И.
Психолого-педагогические технологии работы с
подростками по нивелированию проявлений
выученной беспомощности
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 38–55.

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Kulikova T.I.
Psychological and Pedagogical Technologies
of Working with Teenagers to Level the
Manifestations of Learned Helplessness
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 38–55.

Получена 14.05.2020
Принята в печать 20.06.2020

Received 14.05.2020
Accepted 20.06.2020

Методологические аспекты проблем управления современной школой

Воронов М.В.

ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7839-6250>, e-mail: mivoronov@yandex.ru

Байков С.В.

ГБОУ города Москвы «Школа № 1515» (ГБОУ «Школа № 1515»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6481-663X>, e-mail: baikov.sv@yandex.ru

Представлены материалы, отражающие исследование авторов по проблематике совершенствования деятельности современной школы. На основе анализа складывающейся новой трудовой структуры общества предлагается обобщенная система современного образования. Подчеркивается ключевое место, отводимое в ней системе общего образования. Рассмотрены основные проблемы современной общеобразовательной школы в целом и управления ее деятельностью в частности. Основное внимание уделено вопросам формирования рейтинга школ, включающего в себя показатели разнокачественных характеристик. Предлагается рассматривать образовательное учреждение как социальную систему, в рамках которой у обучаемых формируются навыки поведения, взаимоотношений в коллективе и с внешней средой. Отмечено, что в каждом учебном заведении формируется внутренняя организационная и психологическая культура, которая оставляет свой отпечаток практически на всех происходящих там процессах, в частности, она формирует ограничения на возможность принятия тех или иных решений и вероятность их исполнения. Эта позиция обуславливает потребность формирования специфической для школы системы согласованных показателей, включающей целый ряд качественных показателей. Использование в процессах управления школой такого рода показателей приводит к необходимости разработки специализированных методов оценки эффективности ее деятельности. В статье предложен метод оценки качественных характеристик, обеспечивающий повышение уровня их объективности.

Ключевые слова: образование, система, школа, управление, качество, рейтинг, метод.

Для цитаты: Воронов М.В., Байков С.В. Методологические аспекты проблем управления современной школой [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 56–71. DOI:10.17759/psyedu.20201200204

Methodological Aspects of the Problems of Modern School Management

Mikhail V. Voronov

Moscow State University of Psychology and Education (FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7839-6250>, e-mail: mivoronov@yandex.ru

Stanislav V. Baikov

GBOU School No. 1515, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6481-663X>, e-mail: baikov.sv@yandex.ru

The materials reflecting the authors' study on the problems of improving the activities of the modern school are presented. Based on the analysis of the emerging new labor structure of society, a generalized system of modern education is proposed. The key place allocated to it in the system of general education is emphasized. The main problems of the modern secondary school in general and the management of its activities in particular are considered. The main attention is paid to the formation of the ranking of schools, which includes indicators of diverse characteristics. It is proposed to consider the educational institution as a social system, within the framework of which the students develop skills of behavior, relationships in the team and with the external environment. It is noted that in each educational institution, an internal organizational and psychological culture is formed, which leaves its mark on almost all the processes taking place there, in particular, it creates restrictions on the possibility of making certain decisions and the likelihood of their implementation. This position necessitates the formation of a school-specific system of consistent indicators, including a number of qualitative indicators. The use of such indicators in school management processes necessitates the development of specialized methods for assessing the effectiveness of its activities. The article proposes a method for assessing qualitative characteristics, providing an increase in their level of objectivity.

Keywords: activity-related experience, quality of motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic motivation.

For citation: Voronov M.V., Baikov S.V. Methodological Aspects of the Problems of Modern School Management. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 56–71. DOI:10.17759/psyedu.2020120204 (In Russ.).

Введение

Развитие цивилизации достигается в конечном счете за счет увеличения объема знаний, располагая которыми человечество стремится использовать их в своей деятельности, т.к. основное функциональное назначение знаний – обеспечение жизнедеятельности сообщества

людей. В этой связи новые поколения людей вынуждены активно осваивать все больший и больший объем знаний. Однако существенных изменений в возможностях отдельного человека как «человека разумного» не отмечено. Тем самым увеличение объема выработанных человечеством знаний входит во все большее противоречие с ограниченными возможностями индивидуума. Обострение этого фундаментального противоречия актуализирует проблематику совершенствования образования, порождая многочисленные трудности, которые непременно должны быть преодолены при помощи человеческого разума.

В настоящий период большее число функций, ранее требующих человеческого интеллекта, возлагается на так называемую «умную технику». При этом наблюдается следующая тенденция: составляющая трудового ресурса общества в целом расширяется, а доля производителей интеллектуального ресурса сокращается. Р. Сеннет назвал эту тенденцию, ставшую устойчивой чертой современного технологического прогресса, «вымиранием умений» [24]. Как результат, складывается новая трудовая структура общества, которому необходима компактная прослойка работников, способная создавать интеллектуально емкий продукт, и масса работников, готовых эффективно эксплуатировать «умную технику». Отсюда требования к подготовке разработчиков новаций постоянно возрастают, а для всех остальных необходимо постоянно «быть на уровне». Именно поэтому наблюдается резкий рост объема работников, подготовленных по так называемым «коротким» программам, основное назначение которых – получение профессионального образования в сокращенные сроки и с минимальными затратами умственных усилий, что, кстати, весьма привлекательно для многих людей. Эти обстоятельства обуславливают целесообразность формирования системы современного образования, обобщенная структура которого представлена на рис. 1

Для основной массы будущих работников на начальном этапе их трудовой карьеры достаточен уровень узкоспециальной профессиональной подготовки, соответствующий характеру выбранной ими траектории трудовой деятельности. Это контингент учреждений профессионального образования, а также ряда направлений подготовки высшего образования уровня бакалавриата. Именно окончившие такого рода учебные заведения чаще других стремятся к изменению направленности своей деятельности за счет переподготовки. Объем этого контингента оценивается в 80% от числа заканчивающих обучение в общеобразовательной школе.

Для будущих производителей интеллектуально емкого продукта, как правило, требуются иные подготовка и траектория их последующей трудовой деятельности. Им сразу необходима глубокая фундаментальная общенаучная и серьезная специальная подготовка, ориентирующая обучаемых на постоянное обновление и углубление своих знаний в выбранной сфере деятельности. Это контингент классических университетов и именно для него требуется сохранение и постоянное совершенствование института повышения научного уровня (магистратура, аспирантура, докторантура).

Как показывает практика, в процессах поиска путей совершенствования сферы образования ключевое место должно отводиться вопросам совершенствования системы общего образования. Дело в том, что как бы ни деформировалась трудовая структура общества, основу образования составляет единая по своей сути общеобразовательная

подготовка. Несомненно, она должна откликаться на обусловленные развитием цивилизации изменения, а методики обучения постоянно совершенствоваться, учитывая необходимость и возможность развития индивидуальных особенностей ребенка в новых условиях. Однако по своему основному содержанию именно школьное образование обязано быть консервативным, поскольку входящий в жизнь человек должен освоить все основные знания современной цивилизации, пройдя при этом в силу логики своего психического и физиологического развития вполне определенные этапы.



Рис. 1. Обобщенная структура целесообразной структуры системы современного образования

Проблемы управления современной школой

Успех деятельности конкретной школы в значительной мере определяется качеством осуществляемого в ней управления, поскольку чтобы успешно решать возникающие в постоянно изменяющихся условиях задачи, в каждой школе должны эффективно реализовываться все функции управления. В настоящее время магистральной на этом пути признана идея включения в деятельность школы информационной системы поддержки управления, ядром которой являются подсистемы содержательной обработки информации в целом и выработки решений в частности.

Оценка успешности деятельности современной школы практически полностью обусловлена тем, какие значения установленных внешним руководством показателей каждая данная школа достигла по итогам прошедшего учебного года. Тематика измерения процесса образования актуальна в нашей стране и за рубежом [7; 8; 9; 21; 22; 23].

За время становления образования создано значительное количество теорий об измерении протекающих в учреждениях процессов, часть из них осталась в виде теоретических работ [14; 24], часть была заимствована из смежных областей, например ГОСТ Р 52614.2-2006 – отечественная реализация стандартов ISO (International Organization for Standardization) 9000

и 9001, наконец, некоторые теории нашли свою непосредственную реализацию в виде действующих механизмов, зафиксированных на административном уровне [4; 23], или в виде психолого-педагогических измерений [12].

Наибольший интерес, в отличие от других инструментов оценки результативности деятельности организации, представляет материал, закрепленный на административном уровне, по следующим причинам: 1) массовость применения; 2) результаты действия имеют непосредственное влияние на образование; 3) действует продолжительное время; 4) приобретает политические функции.

Яркий пример механизма, закрепленного на административном уровне, – рейтинг вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников [4]. В отличие от тех же ранее реализованных в образовательных учреждениях стандартов ISA, формирующих по сути систему бесперебойного обеспечения процесса, этот рейтинг вклада измеряет результат процесса образования. В его формировании участвуют 20 различного рода коэффициентов, для вычисления значений которых предлагается использовать не менее 84 показателей. Несмотря на столь внушительное их число, этими показателями охватывается только часть факторов, влияющих на деятельность школы.

Значительная доля проблем в управлении образовательным процессом заключается в абсолютизации метода управления по результатам. Обратим здесь внимание лишь на следующие два обстоятельства: оценка результатов производится по соответствию достигнутых показателей плановым, оценивание производится по нескольким показателям. Рассмотрим обусловленные этими обстоятельствами трудности.

Между моментом принятия решения и его исполнением всегда проходит некоторое время, за которое ситуация меняется, причем часто неожиданным образом. Безусловность наличия этого временного лага (эффект запаздывания) всегда накладывает печать неопределенности в успехе, причем чем больше этот временной лаг, тем сложнее реализовывать по этой схеме эффективное управление.

Происходящие в школе процессы отличаются высоким уровнем инерционности. Это приводит к тому, что причины, обуславливающие результирующие значения показателей, закладываются задолго до контрольных мероприятий. Именно поэтому для сдачи ЕГЭ с высоким баллом недостаточно и целого года «натаскивания», поскольку подготовить за этот период ученика, не усвоившего в должной мере программу обучения предыдущих десяти лет, к успешной сдаче экзамена практически невозможно. По этой причине руководство школы должно обеспечивать разработку ресурсно и технологически обоснованных долгосрочных планов собственно учебной деятельности, а затем осуществлять их эффективную реализацию.

Поскольку состав показателей и уровень требуемых их значений постоянно изменяются, в эти планы приходится вводить все новые и новые корректуры. Тем самым постоянно формируется противоречие между необходимостью и возможностью достижения к определенному сроку уровней показателей, заданных планом. В такой ситуации школа переходит на планирование с горизонтом в недели, а порою и на прямое ручное управление по принципу «здесь и сейчас». При этом остается уповать на опыт и интуицию руководителей, поскольку инструментария для научного обоснования оперативно принимаемых решений в реальной жизни школы по существу нет.

Желаемое состояние любой организационной системы обычно описывается совокупностью совершенно разноплановых требований. Так, учиться в школе должно быть интересно, выпускники обязаны показывать высокие результаты в учебе, затраты на содержание школы следует минимизировать, а работники школы, имея необходимую квалификацию, должны получать достойную зарплату. Стремление удовлетворить совокупность такого рода разнокачественных и взаимно противоречивых требований приводит к задачам принятия решений в условиях многокритериальности, которые не имеют общего метода решения. Это противоречие носит фундаментальный характер, однако на практике все повсеместно стремятся «получить максимальный эффект при минимальных затратах», что с научной точки зрения попросту не корректно.

В большинстве случаев практики это противоречие пытаются снять за счет свертки совокупности частных критериев в один. Чаще всего вектор частных критериев заменяют суммой его взвешенных компонентов, представляющей скаляр (число):

$$W(x_1, x_2, \dots, x_n) \rightarrow W_o = \sum_{i=1}^n c_i x_i$$

Казалось бы, трудности решения многокритериальной задачи сняты: задача становится однокритериальной и может быть корректно решена. Однако это только кажущееся впечатление, поскольку возникает вопрос о том, какие весовые коэффициенты c_i назначить. Так, упомянутый выше рейтинговый балл E представляет собой более сложную свертку, состоящую из 20 компонентов:

$$E = \left(\left(\left((E2 * E3 + E4 + E5) * E6 + (E7 + E9 + E10) * E11 + E12 * E13 + E14 * E15 + E16 * E17 + E18 + E19) * E20 \right) * E21 \right) + E22$$

Здесь каждый компонент несет определенное содержание и «отвечает» за свой аспект деятельности школы. Например, $E2$ – это балл за ГИА-11. Он формируется так:

$$E2 = H16 * 1,5 + H17 * 1 + H18 * 0,5 + H19 * 0,25 + I25,$$

где:

- $H16-H19$ – количество участников, набравших соответствующее количество баллов;
- $I25$ – количество участников, обучавшихся в данной школе до 9 класса.

Отметим примененный в этой методике весьма «оригинальный» изыск: вводится $E3$ – коэффициент удаленных с экзамена учеников (заметим, что он не корректен с математической точки зрения):

$$E3 = 1 - \left(\frac{10 * H3}{H2} \right),$$

где: $H2$ – количество участников, $H3$ – количество удаленных с экзамена.

На каком основании выбраны именно такие весовые коэффициенты? Например, при оценке деятельности современной школы доминирующую роль играет уровень успешности сдачи государственной аттестации. От результатов ГИА зависит и рейтинг школы, и уровень ее финансирования, и прочие «блага». Вместе с тем к выпускнику современной школы, а,

следовательно, и к его школе предъявляется широкий спектр и иных требований. Но этот показатель занимает доминирующее, близкое к абсолютному значение, а другие показатели перестали играть сколь-нибудь заметную роль. В результате многие составные части процесса деятельности школы приходят в упадок. Возникает требующий неперменного ответа вопрос, в какой мере полученный выпускником на экзамене балл заменяет весь спектр требований, предъявляемых к нему обществом, и можно ли эту меру оценить?

Орган управления организацией, получив указания сверху, выдает соответствующие задания руководителям подсистем, которые, в свою очередь, формулируют такие задания своим подчиненным и т.д. Ключевым здесь является следствие: определенные свыше показатели играют роль критериев, обуславливающих последующую линию поведения подразделений. Такая схема управления предполагает оперирование только с агрегированной информацией, обобщенно характеризующей предъявляемые подчиненной ему структуре требования. По мере движения вверх по иерархической лестнице сведения становятся во все большей мере обобщенными и во все меньшей степени позволяют определять место, время и причины возникновения наблюдаемых рассогласований. Именно этим обусловлены основные недостатки широкой рекламируемой системы контроллинга [17]. Для выработки же и принятия верных решений руководителю должен быть доступен механизм формирования используемых им показателей, базирующийся на использовании первичной информации. Один из подходов, удовлетворяющий этому требованию и названный информингом, предложен в известной работе наших соотечественников [11].

Искажения информации в системе управления происходят не только в результате агрегирования частных показателей или «по злому умыслу», а из-за так называемого эффекта «рассеивания цели». Дело в том, что при передаче распоряжений «вниз» сформулированные высшим руководством исходные цели дробятся на составляющие их частные подцели. При этом и возникает несоответствие целей организации и ее подразделений (наблюдается эффект асистемности) [1].

Особую сложность обуславливает использование качественных характеристик. Они не имеют однозначной трактовки (как, например, понимать слова «прилежность», «отзывчивость», «требовательность») и для них трудно сформировать в достаточной мере адекватные числовые оценки.

Метод управления по результатам дает ответ на вопрос, что надо получить, но при этом остается открытым вопрос о том, как достичь желаемых результатов. Здесь на выручку приходят опыт и интуиция руководителей. Современная наука стремится подкрепить их действенным инструментарием. Для его создания требуется решить задачи выявления и формализации связей между подразделениями организации, проявляющихся в процессах ее деятельности. Иным словами, требуется построение модели, которая в широком диапазоне возможных обстоятельств в достаточной мере адекватно описывает ее функционирование. Такая модель даст возможность оперативно получить ответы на вопросы типа «что будет, если...» и разрабатывать планы деятельности школы при самых различных вариантах развития обстановки, а также оценивать реализуемость этих планов.

Школа как социальная система

Вопросам построения школьного образования в целом и деятельности отдельных школ в частности посвящено огромное количество исследований [3; 5; 6; 10]. При этом крайне важна методологическая основа, на которой находится исследователь. Наиболее целесообразным представляется рассмотрение школы как социальной системы. И вот почему. Рассматривая школу как систему, мы подчеркиваем ее целостность и базируемся на принципах теории систем. Фиксируя школу в качестве именно социальной системы, мы трактуем ее как инструмент для формирования навыков поведения человека в современном обществе. Такая точка зрения обуславливает необходимость помимо собственно образовательных активно рассматривать и решать вопросы воспитания [16].

Социальный аспект органически связан с таким феноменом человеческого общества, как культура, которая фиксирует способы организации жизни людей данного сообщества, чтобы помочь людям жить в определенном времени, месте или ситуации [13]. В этой связи образование можно трактовать как средство трансляции культуры, обеспечивая тем самым программы будущей деятельности людей.

В процессе жизнедеятельности в каждой конкретной школе формируется ее внутренняя организационная и психологическая культура, которая оставляет свой отпечаток практически на всех происходящих в школе процессах, в значительной мере формируя ограничения, которые обуславливают возможности принятия тех или иных решений и вероятность их исполнения [6]. Поэтому-то формирование определенной культуры школы – одна из важнейших стратегических задач руководства и всего коллектива ее работников. Следовательно, внутришкольную культуру необходимо рассматривать как объект управления и ставить задачи по оценке ее роли в деятельности школы. Для этого необходимо понять истоки становления и тенденции развития внутришкольной культуры, выявить и оценить силу взаимосвязи ее составляющих, чтобы организовать адекватное управление ею. На этом пути уже имеются заметные успехи, в частности, выявлено наличие сильной положительной корреляция между таким значением уровня культуры, как «здоровая культура», и значением оценки успеваемости учащихся «высокая» [8].

Метод оценки абстрактных характеристик

Системность подхода к школе как к объекту управления обуславливает целесообразность эффективно использовать идеи системы согласованных показателей (ССП) [15]. Само это название объясняет суть и проясняет достоинства этого подхода: благодаря системности и внутренней согласованности показателей она в полной мере позволяет отражать состояние школы и процессы ее жизнедеятельности. Применение ССП обеспечивает методологию процедуры декомпозиции операциональных показателей и формирование логически упорядоченной структуры применяемых показателей, а также построение модели (обычно в виде графа), которая обеспечивает практическую возможность вычисления значений не только целевых, но и всех промежуточных показателей, выявлять и оценивать связи между ними.

К сожалению, в практике управления часто используются не операциональные показатели, а только кажущиеся таковыми. Действительно, можно пространно описывать их структуру, но дать формальные схемы для вычисления их числовых значений крайне

затруднительно. Для построения моделей оцениваемые показатели необходимо представить в виде структуры конструкторов, отображающей их операциональность, а затем возможно и опосредованное, но измерение. Такого рода процедуры требуют профессиональных знаний о данной предметной области и творческого подхода, поэтому операционализация показателей деятельности конкретного объекта по-своему уникальна.

Каждый концепт высокого уровня обобщения в процессе операционализации представляется в виде иерархии конструкторов, расположенных по мере убывания уровня их общности. Конечные при данном рассмотрении показатели выступают в качестве элементарных и обычно имеют (что очень важно) количественную природу, а потому измеримы.

В процессе деятельности данной системы происходит череда различных событий, каждое из которых можно зафиксировать и измерить его характеристики. Так, например, количество конфликтов свидетельствует о морально-психологическом климате в коллективе, количество опозданий и прогулов можно связать с качеством деятельности преподавателя. Важно то, что они объективны, по ним и следует судить о реально происходящих в системе процессах. В качестве примера на рис. 2 представлена концептуальная схема понятия «внутренняя культура» организации.

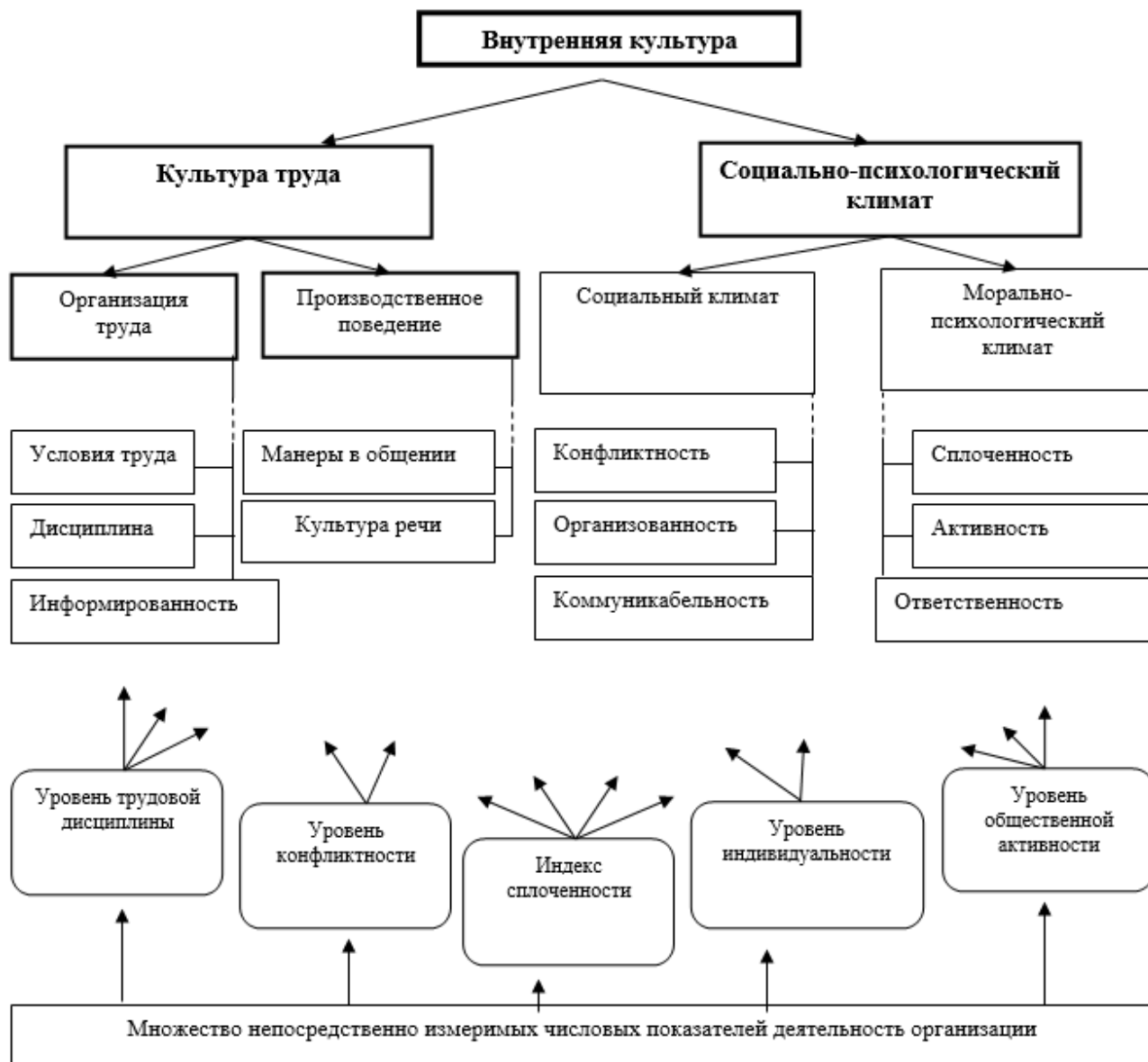


Рис. 2. Концептуальная схема понятия «внутренняя культура»

Эти рассуждения легли в основу предложенного метода расчета значений оценки абстрактных концептов на основе непосредственно измеримых показателей [2]. Пусть абстрактный подлежащий оценке показатель декомпозирован в виде иерархической структуры конструкторов, в которой каждый конечный элемент является измеримым. Также имеется известное фиксированное множество таких числовых показателей $X = \{x_1, x_2, \dots, x_n\}$ и упорядоченное множество полученных в результате формирования концептуальной структуры вложенных конструкторов $Q = \{Q_j \{Q_{jk} \{Q_{jkl} \{ \dots \} \} \} \}$.

Для множества конструктов самого нижнего уровня u , т.е. $\{Q_{\{23\}^u, 1}, \dots, Q_{\{23\}^u, m}\}$ и множества $\{x_1, x_2, \dots, x_n\}$ построим матрицу соответствующих весов $\|a_{ir}\|$, где вес a_{ir} – определяет нормированную силу влияния показателя x_i на формирование значения конкретного $Q_r \in \{Q_{\{23\}^u, 1}, \dots, Q_{\{23\}^u, m}\}$. Теперь значение каждой оценки Q_r^* может быть вычислено, например, как взвешенная сумма числовых показателей из $\{x_1, x_2, \dots, x_n\}$, т.е.

$$\forall r: Q_r^* = \sum_{i=1}^n \alpha_{ir} \cdot x_i^*, \quad (1)$$

где $r \in \{\{23\}^u, 1, \dots, \{23\}^u, m\}$, m – количество концептов, на которые был декомпозирован соответствующий концепт более высокого уровня $u-1$.

Последовательность u натуральных чисел из r , т.е. многомерный индекс $\{23\}^u$ указывает точное место соответствующего конструкта в данной концептуальной схеме на уровне u : номер последней позиции индекса определяет уровень в декомпозиции исходного концепта, а значение последнего индекса от 1 до m показывает порядковый номер конструкта на этом уровне (вся предыдущая последовательность индексов наследуется от родительского конструкта). Символ «*» указывает на то, что это значение соответствующего показателя.

Значение концепта номера g из следующего более высокого $(u-1)$ -го уровня концептуальной схемы есть свертка значений оценок концептов типа $Q_{\{23\}^s}^* \equiv Q_r^*$ – оценок, полученных ранее по формуле (1), т.е.:

$$\forall g: Q_g^* = \sum_{\forall r} \eta_{gr} \cdot Q_r^*,$$

где $g \in \{\{23\}^{u-1}, 1, \dots, \{23\}^{u-1}, p\}$

После нахождения всех оценок значений концептов данного уровня переходят к оценкам значений конструктов более высокого уровня.

Состав описывающих оценку абстрактной характеристики частных показателей редко может быть исчерпывающим, он может и должен корректироваться. В частности, при отладке разрабатываемого инструмента для «сверки часов» целесообразно использовать социометрические методы прямого оценивания интересующих нас характеристик.

Заключение

Повышение эффективности деятельности школы связано с необходимостью решения вопросов оценки текущего состояния всех ее подсистем, выработки обоснованных проектов решений, оценки их реализуемости и контроля процессов выполнения решений. Для этого необходимо разрабатывать и практически использовать собственные (внутренние) оценочные показатели.

На этом пути, требующем решения широкого спектра задач научного, технического, морально-психологического и организационного характера, особо важным представляется решение вопросов моделирования деятельности школы как социальной системы. В основу разработки требующихся моделей должны быть положены результаты выявления всех механизмов деятельности конкретной школы.

Современный уровень развития математики и информационно-телекоммуникационных технологий позволяет решать такого рода задачи и тем самым открывает новые пути повышения эффективности работы школы.

Литература

1. *Вертешев С.М., Воронов М.В., Герасименко П.В., Кремков М.В.* Принятие решений при управлении организационными системами: Монография. Псков: Псковский государственный университет, 2019. 218 с.
2. *Воронов М.В., Леонова Н.Г.* Оценка состояния внутренней культуры вуза // Социология образования. 2015. № 5. С. 57–70.
3. *Голубкина А.М.* Проблемы современного российского школьного образования [Электронный ресурс] // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038903> (дата обращения: 19.11.2019).
4. ДОНМ «Рейтинг вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников 2019» [Электронный ресурс]. URL: https://school.moscow/files/kriterii_reitinga_2019.pdf (дата обращения: 11.10.2019).
5. *Даргевичене Л.И., Леонова Е.В.* Актуальные проблемы современного школьного образования: взгляд изнутри // Материалы VII Международной научной конференции «Педагогическое мастерство» (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 41–44.
6. *Дубровина И.В., Лубовский Д.В.* Роль психологической культуры учителя в поддержке реализации стандартов общего образования // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 49–57. DOI: 10.17759/pse.2017220407.
7. *Казакова Е.В., Соколова Л.В.* Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 59–71. DOI: 10.17759/pse.2019240206.
8. *Кузнецова О.Е.* Анализ зарубежных исследований организационной культуры школы // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 3. С. 28–36. DOI: 10.17759/pse.2017220301
9. *Марголис А.А.* Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 5–30. DOI: 10.17759/pse.2019240101.

10. *Лазарев В.С.* Управление образовательной деятельностью // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 22–29.
11. *Поляков А.О., Смирнов Ю.М., Турчак А.А.* Информодинамические основы организации управления предприятиями и холдинговыми компаниями. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2002. 192 с.
12. Приказ Минобрнауки России от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174924 / (дата обращения: 20.05.2019).
13. *Румянцева Н.Л.* Человек развивающийся (Путь к единой культуре). М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 224 с.
14. *Тюков А.А.* Критерии оценки эффективности деятельности школы [Электронный ресурс] // Тульская школа. 1995. № 1. С. 17. URL: <http://psyhoinfo.ru/kriterii-ocenki-effektivnosti-deyatelnosti-shkoly> (дата обращения: 31.05.2020).
15. *Уварова Т.Г., Ниязова М.В.* Система показателей как условие эффективного стратегического управления вузом // Контроллинг. 2005. № 4 (16). С. 56–66.
16. *Фомиченко А.С.* Взаимоотношения в системе «учитель-ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 5. С. 39–47. DOI: 10.17759/pse.2017220505.
17. *Хан Д.* Планирование и контроль: концепция контроллинга / Пер. с нем. М.: Финансы и статистика, 1997. 800 с.
18. *Хэтти, Джон А.С.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон А.С. Хэтти; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. М.: Издательство «Национальное образование», 2017. 496 с. (Антология образования).
19. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
20. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М.: Издательство Школы культурной политики, 1994 [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. 20.02.2011. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961> (дата обращения: 31.05.2020).
21. *Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J.* Evaluating Teacher Evaluation // Phi Delta Kappan. Vol. 93. № 6, March 2012. P. 8–15.
22. *Milanowski A.* The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati // Peabody Journal of Education. 2004. Vol. 79. № 4. P. 33–53.
23. *Redford K.* How to measure the impact of soft skills training [Электронный ресурс]. URL: <http://www.personneltoday.com/articles/2007/07/17/41446/how-to-measure-the-impactofsoft-skills-training.html> (дата обращения: 19.11.2019).
24. *Sennett R.* The Culture of New Capitalism. New Haven; L.: Yale University Press, 2006. 216 p.

References

1. Verteshev S.M. Voronov M.V. Gerasimenko P.V. Kremkov M.V. Prinyatie reshenii pri

- upravlenii organizatsionnymi sistemami: Monografiya. Pskov: Pskovskii gosudarstvennyi universitet [Decision Making in Organizational Systems Management: Monograph. Pskov: Pskov State University], 2019. 218 p. (In Russ.).
2. Voronov M.V., Leonova N.G. Otsenka sostoyaniya vnutrennei kul'tury vuza [Assessment of the state of the university's internal culture]. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of Education*, 2015, no 5, pp 57–70. (In Russ.).
 3. Golubkina A.M. Problemy sovremennogo rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya // Materialy IX Mezhdunarodnoi studencheskoi nauchnoi konferentsii «Studencheskii nauchnyi forum». [Problems of modern Russian school education [Electronic resource]. Materials of the Ninth International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum". URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038903> (Accessed: 19.11.2019). (In Russ.).
 4. DONM Reiting vklada obrazovatel'nykh organizatsii v kachestvennoe obrazovanie moskovskikh shkol'nikov 2019 [Rating of the contribution of educational organizations to the quality education of Moscow schoolchildren in 2019]. URL: https://school.moscow/files/kriterii_reitinga_2019.pdf (Accessed: 11.10.2019). (In Russ.).
 5. Dargevichene L.I., Leonova E.V. Aktual'nye problemy sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya: vzglyad iznutri. Materialy Seventh Mezhdunarodnoi nauchoi konferentsii «Pedagogicheskoe masterstvo» [Actual problems of modern school education: an inside look. Materials of the Seventh International Scientific Conference "Pedagogical Excellence" (Moscow, November 2015)]. Moscow: Buki-Vedi, 2015, pp. 41–44.
 6. Dubrovina I.V., Lubovsky D.V. Role of Psychological Culture of Teachers in Supporting Implementation of Basic Education Standards. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 49–57. DOI: 10.17759/pse.2017220407 (In Russ., abstr. in Engl.).
 7. Kazakova E.V., Sokolova L.V. Impacts of Unfavourable Socioeconomic Factors on School Adaptation in First-Graders. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 59–71. DOI:10.17759/pse.2019240206 (In Russ.).
 8. Kuznetsova O. Ye. Analysis of Foreign Research on Organisational Culture in Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 28–36. DOI:10.17759/pse.2017220303 (In Russ.).
 9. Margolis A.A. Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 5–30. DOI:10.17759/pse.2019240101 (In Russ.).
 10. Lazarev V.S. Upravlenie obrazovatel'noi deyatelnost'yu. Vysshee obrazovanie v Rossii. [Management of educational activities. Higher education in Russia], 2017, no. 6, pp. 22–29 (In Russ.).
 11. Polyakov A.O., Smirnov Yu.M., Turchak A.A. Informodinamicheskie osnovy organizatsii upravleniya predpriyatiyami i kholdingovymi kompaniyami [Informodynamic foundations of the organization of enterprise management and holding companies]. Saint Petersburg: Publ. SPbGPU, 2002. 192 p. (In Russ.).
 12. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 05.12.2014 n 1547 "On the approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of the educational activities of organizations engaged in educational activities". URL:

- http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174924/ (Accessed: 20.05.2019). (In Russ.).
13. Rumyantseva N.L. Chelovek razvivayushchiisya (Put' k edinoi kul'ture) [A developing man (The path to a single culture)]. Moscow: Knizhnyi dom «Librokom», 2009. 224 p. (In Russ.).
 14. Tyukov A.A. Criteria for evaluating the effectiveness of the school. Tula school. 1995, no. 1. p. 17. Available at: <http://psyhoinfo.ru/kriterii-ocenki-effektivnosti-deyatelnosti-shkoly> (Accessed: 31.05.2020). (In Russ.).
 15. Uvarova T.G., Niyazova M.V. Sistema pokazatelei kak uslovie effektivnogo strategicheskogo upravleniya vuzom [The system of indicators as a condition for effective strategic management of a university]. *Kontrollig* [Controllig], 2005, no 4 (16), pp. 56–66 (In Russ.).
 16. Fomichenko A.S. Teacher-Student Relationships as a Factor of Successful Learning Activity in Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 39–47. DOI:10.17759/pse.2017220505 (In Russ.)
 17. Khan D. Planirovanie i kontrol': kontseptsiya kontrollinga [Planning and control: the concept of controlling]. Moscow: Finansy i statistika, 1997. 800 p. (In Russ.).
 18. Hattie John A.S. Visible Learning: A Synthesis of the Results of Over 50,000 Studies Covering More Than 86 Million Schoolchildren. John A.S. Hattie; Zagvozdkin V.K. (eds.). Moscow: Publishing House "National Education", 2017. 496 p. (Anthology of education). (In Russ.).
 19. Shein E. Organizatsionnaya kul'tura i liderstvo [Organizational culture and leadership]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 448 p. (In Russ.).
 20. Shchedrovitsky G.P. Selected Works. M., Publishing House of the School of Cultural Policy, 1994. Available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961> (Accessed: 05/31/2020). (In Russ.).
 21. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 2012. Vol. 93, no. 6, pp. 8–15.
 22. Milanowski A. The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 2004. Vol. 79, no 4, pp. 33–53.
 23. Redford K. How to measure the impact of soft skills training. URL: <http://www.personneltoday.com/articles/2007/07/17/41446/how-to-measure-the-impactofsoft-skills-training.html> (Accessed: 19.11.2019).
 24. Sennett R. The Culture of New Capitalism. New Haven; L.: Yale University Press, 2006. 216 p.

Информация об авторах

Воронов Михаил Владимирович, доктор технических наук, заведующий кафедрой прикладной математики, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7839-6250>, e-mail: mivoronov@yandex.ru

Воронов М.В., Байков С.В.
Методологические аспекты проблем управления
современной школой
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 56–71.

Voronov M.V., Baikov S.V.
Methodological Aspects of the Problems of Modern
School Management
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 56–71.

Байков Станислав Викторович, заместитель директора, ГБОУ города Москвы «Школа № 1515» (ГБОУ «Школа № 1515»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6481-663X>, e-mail: baikov.sv@yandex.ru

Information about the authors

Mikhail V. Voronov, Doctor of Technical Sciences, Head of the Department of Applied Mathematics, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7839-6250>, e-mail: mivoronov@yandex.ru

Stanislav V. Baikov, deputy director, State budgetary educational institution of the city of Moscow "School No. 1515" (GBOU School No. 1515), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6481-663X>, e-mail: baikov.sv@yandex.ru

Получена 01.05.2020

Received 01.05.2020

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020

Особенности применения русскоязычной версии шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для подростков

Зотова Л.Э.

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (ГОУ ВО МО МГОУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-3194>, e-mail: zolar@yandex.ru

Губанов А.В.

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (ГОУ ВО МО МГОУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6371-9395>, e-mail: anvagug@gmail.com

Сидячева Н.В.

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (ГОУ ВО МО МГОУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6454-964x>, e-mail: sidna@bk.ru

Работа направлена на адаптацию шкалы измерения диспозиционной осознанности Child and Adolescent Mindfulness Measure – САММ (Greco, Baer, Smith) для русскоязычной выборки подростков. Современные отечественные и зарубежные исследования диспозиционной осознанности демонстрируют ее связь с психологическим здоровьем молодежи. В этом ключе диагностика диспозиционной осознанности может применяться с прогностическими целями для выявления уровня психологического благополучия, социальной адаптации и поведенческих проблем подростков. Тем не менее к настоящему моменту не представлен диагностический инструментарий, который направлен на данную возрастную группу. Для психометрической проверки русскоязычной версии шкалы диспозиционной осознанности было проведено сравнение факторной структуры оригинальной и адаптированной версии шкалы, использовался конфирматорный факторный анализ, коэффициенты Спирмена-Брауна и Кронбаха, оценивалась критериальная валидность, были разработаны центильная шкала и шкала стенов опросника. В исследовании приняли участие 411 подростков (52% девочек и 48% мальчиков), проживающих в Москве и Московской области. Возрастной диапазон – от 13 до 15 лет. Адаптированная шкала характеризуется удовлетворительной степенью внутренней согласованности, что подтверждается величиной коэффициентов Спирмена-Брауна и Кронбаха. В отличие от однофакторной оригинальной версии шкалы, конфирматорный анализ русскоязычной версии выявил двухфакторную структуру с пересекающимися факторами. Диспозиционная осознанность подростков положительно коррелирует с релевантными конструктами, такими как психологическое благополучие, и отрицательно коррелирует с

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

интернализированными и с экстернализированными проблемами подростков. Выявлена положительная достоверная связь с готовностью подростков к оказанию помощи и отрицательная – с агрессией в классе. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что адаптированная русскоязычная шкала диспозиционной осознанности продемонстрировала хорошие психометрические показатели и данный инструментарий можно рассматривать как пригодный для практического применения.

Ключевые слова: осознанность, подростки, шкала диспозиционной осознанности, факторная модель, критериальная валидность.

Для цитаты: *Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.* Особенности применения русскоязычной версии шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2 С.72 - 90. DOI:10.17759/psyedu.2020120205

Features of Using the Russian Version of the Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers

Larisa E. Zotova

Moscow Region State University, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-3194>, e-mail: zolar@yandex.ru

Andrey V. Gubanov

Moscow Region State University, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6371-9395>, e-mail: anvagug@gmail.com

Natalia V. Sidyacheva

Moscow Region State University, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6454-964x>, e-mail: sidna@bk.ru

This study aims to adapt the Child and Adolescent Mindfulness Measure – CAMM (Greco, Baer, Smith) scale for a Russian-language sample of adolescents. Modern domestic and foreign studies of dispositional mindfulness demonstrate its connection with the psychological health of young people. In this context, the diagnosis of dispositional mindfulness can be used for predictive purposes to identify the level of psychological well-being, social adaptation, and behavioral problems of adolescents. However, no diagnostic tools have been provided that are aimed at this age group. For psychometric verification of the Russian version of the dispositional mindfulness scale, the factor structure of the original and adapted version of the scale was compared, confirmation factor analysis, Spearman-Brown and Cronbach coefficients were used, criteria validity was evaluated, and a centile scale and a scale of questionnaire responses were developed. The study involved 411 teenagers (52% of girls and 48% of boys) living in Moscow and the Moscow region. The age range is

from 13 to 15 years. The adapted scale is characterized by a satisfactory degree of internal consistency, which is confirmed by the value of the Spearman-Brown and Cronbach coefficients. In contrast to the one-factor original version of the scale, confirmation analysis of the Russian version revealed a two-factor structure with overlapping factors. Adolescent dispositional mindfulness is positively correlated with relevant constructs such as psychological well-being and negatively correlated with internalized and externalized adolescent problems. There was a positive reliable correlation with the readiness of adolescents to help and a negative one - with aggression in the classroom. The conducted research suggests that the adapted Russian-language scale of dispositional mindfulness has demonstrated good psychometric indicators and this tool can be considered as suitable for practical use.

Keywords: mindfulness, adolescents, scale of dispositional mindfulness, factor model, criteria validity.

For citation: Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V. Features of Using the Russian Version of the Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 72–90. DOI:10.17759/psyedu.2020120205 (In Russ.).

Введение

Последние десятилетия в зарубежной психологической науке активно развивается тема осознанности (Mindfulness) (R.A. Baer, S.R. Bishop, K.W. Brown, L.A. Greco, J. Kabat-Zinn, E.J. Langer, R.M. Ryan, D.J. Siegel, G.T. Smith и др.).

В отечественную психологию тема осознанности пришла сравнительно недавно, но ее развитие отличается интенсивностью. Работы А.М. Голубева, Д.Г. Дьякова, Н.В. Гришиной, Е.А. Дорошевой, Л.Э. Зотовой, С.П. Ивановой, И.И. Кобзаревой, Е.А. Ковалевой, О.С. Прилепских, О.Д. Пуговкиной, А.И. Слоновой, Т.И. Шульги, Н.М. Юмартовой и др. [1; 3; 5; 8-12] носят обзорный характер проблемы осознанности, раскрывают ее роль в структуре психологических качеств личности, а также предлагают набор инструментов для измерения осознанности.

По мнению К.W. Brown и R.M. Ryan, осознанность означает повышенное внимание и осведомленность о текущем опыте или настоящем моменте жизни [16]. Основной характеристикой осознанности, как считают Deikman и Martin, является открытое и восприимчивое осознание и внимание, которые выражаются в более постоянном и устойчивом фокусе к происходящим событиям и опыту [18; 28].

Основоположник традиции изучения осознанности в зарубежной психологии J. Kabat-Zinn в осознанность включает [25]:

- наблюдение за собой с сочувствием, без критики (Non-judging);
- установку на отношение к тому, что происходит, как к чему-то совершенно новому и незнакомому, поиск новизны в привычных вещах (Beginner mind);
- умение отпустить идеи, вещи, события, желания, за которые мы цепляемся;
- умение не застревать в ловушке предпочтений или отвержений (Letting Go);

- позволение себе пережить то, что происходит, вместо того, чтобы ставить цели и их достигать (Non-striving).

S. Orsillo и L. Roemer рассматривают осознанность как состояние «расширенного внимания» с целью воспринять то, что человек переживает в своем внутреннем мире, и то, что происходит в окружающей его среде [29].

Осознанность изучается как состояние, которое может быть улучшено путем участия человека в медитативных практиках и программах (Kabat-Zinn, Lazar, Segal, Teasdale и др.), и как диспозиционная черта личности, то есть ее стабильная характеристика (Adams, Bao, Brown, Hertz, Lavender, Martin, Masuda, Tan, Smith и др.). Базовой предпосылкой является утверждение, высказанное J. Kabat-Zinn, что индивиды могут различаться в своей способности быть более или менее осознанными, то есть каждый человек имеет некий базовый, исходный уровень осознанности, или так называемую диспозиционную осознанность (Dispositional Mindfulness).

Многозначность понятия «осознанность» связана с наличием различных концептуальных моделей.

Так, например, S. Bishop включает в структуру модели осознанности два аспекта: 1. саморегуляцию внимания, что выражается в обеспечении сосредоточения на происходящем в данный момент, без отвлечения внимания на прошлое или будущее (ongoing awareness); 2. отношение к получаемому опыту, в основе которого лежит любопытство, открытость новому опыту и принятие (acceptance) [14].

Модель K. Brown, R. Ryan является одномерной и отражает «присутствие в настоящем» (Being Present), то есть готовность поддерживать внимание к тому, что происходит в настоящем моменте времени.

Наиболее полно аспекты осознанности представлены в конструкте R. Baer, G. Smith, K. Allen, которые обеспечили наиболее эксплицитное и детальное описание осознанности как единства четырех аспектов [13]:

1. Наблюдения (Observing) – степени, с которой респонденты обращают внимание на внутренние феномены, такие как мысли, чувства и телесные ощущения.

2. Осознанных действий (Acting with awareness) – этот феномен отражает осознание текущего момента, полную фокусировку на одной вещи (задаче) в определенный промежуток времени, включенность в текущую деятельность.

3. Безоценочного принятия (Accepting without judgment) – воздержания от применения оценочных суждений и позволения реальности быть такой, как она есть, без попыток отстраниться, избежать или изменить ее. Безоценочность не приравнивается к пассивности или уходу, а поощряет человека давать более адаптивный ответ на проблемные ситуации, предотвращая импульсивность, автоматизм и неадаптивное поведение.

4. Описания (Describing) – умения респондентов безоценочно описывать словами феномены внутренней психической жизни: ощущения, эмоции, чувства, мысли.

В связи с многомерностью понимания конструкта осознанности одной из проблем является ее измерение. Как отмечают А.М. Голубев и Е.А. Дорошева: «Существует широкий набор инструментов для диагностики осознанности, но, основываясь на разных ее моделях,

они зачастую измеряют разные аспекты данного феномена» [1, с. 49].

В настоящее время в отечественной психологической науке наиболее востребованными являются опросники, построенные на одномерном понимании конструкта осознанности («Опросник внимательности и осознанности МААС» К. Brown, R. Ryan в адаптации к российской выборке А.М. Голубева) и признании многомерности данного конструкта («Пятифакторный опросник осознанности FFMQ» R. Baer, G. Smith в адаптации А.М. Голубева и Е.А. Дорошевой). Данные опросники направлены на диагностику выраженности диспозиционной осознанности взрослых людей.

Особо остро стоит вопрос об измерительных инструментах осознанности детей и подростков. Трудности их создания связаны не только с выбором модели, которая могла бы в полной мере описать феномен осознанности, но и с тем, что некоторые модели не могут быть использованы в силу того, что у детей и подростков ряд умений находится в процессе развития, а навыки осознанности менее дифференцированы, чем у взрослых. Например, при создании первого варианта шкалы САММ для детей и подростков (Child and Adolescent Mindfulness Measure) L. Greco исключает параметр «Описание» в виду того, что в данной возрастной группе способность облекать в вербальную форму свои внутренние переживания находится еще в стадии развития.

Ряд авторов отмечают, что исследования среди детей и подростков должны рассматриваться как предположительные ввиду того, что измерительные инструменты, направленные на данную возрастную категорию, демонстрируют культурные особенности и проблемы с надежностью [24]. Тем не менее различные подходы к измерению осознанности у детей и подростков демонстрируют единый конструкт с двумя связными параметрами: осознанные действия и безоценочное принятие [24].

Первый измерительный инструмент осознанности для детей и подростков был разработан L.A. Greco, R.A. Baer, G.T. Smith (Child and Adolescent Mindfulness Measure) в 2011 году для оценки осознанности как диспозиционной черты, которой гипотетически может обладать каждый респондент в большей или меньшей степени [22; 27].

Психометрическая работа над оригинальной шкалой осуществлялась L. Greco и др. в несколько этапов. Сначала была создана версия шкалы, включающая 25 утверждений, впоследствии шкала сократилась до 16 и 10 пунктов. Примененный эксплораторный факторный анализ к шкале из 16 пунктов показал наличие двухфакторной структуры. Утверждения первого фактора отражали осознание настоящего момента и осуждающую, не принимающую реакцию на мысли и чувства; во второй фактор входило всего 3 утверждения, касающихся избегающей позиции к неприятным чувствам и мыслям. Однако затем авторы отказались от двухфакторной структуры в пользу однофакторной по следующим соображениям: во-первых, фактор, состоящий из трех утверждений, продемонстрировал нестабильность в различных выборках; во-вторых, содержание трех утверждений, входящих во второй фактор, не сильно отличалось от утверждений, входящих в первый фактор, и по своей сути отражало оценочное отношение к мыслям и чувствам. Это позволило авторам отвергнуть двухфакторную структуру и сделать выбор в пользу однофакторной шкалы из 10 пунктов, демонстрирующих лучшую степень внутренней согласованности утверждений.

Однако ряд авторов (J. Guerra, M. Garcia-Gomez, J. Turanzas, J. Cordon, C. Suarez-Jurado, J.

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования.2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

Mestre, C. García-Rubio, R. Rodríguez-Carvajal, A. Langer, P. Steinebach и др.) отмечали, что оригинальная версия шкалы из 10 пунктов не подходит в других культурных контекстах из-за низкой внутренней согласованности некоторых пунктов. Для лучшей конвергентной валидности и приведения шкалы к однофакторной структуре она была сокращена до 7 пунктов [20] и даже до 5 пунктов [24], продемонстрировав при этом хорошие психометрические данные.

Целью нашей работы явилось изучение психометрических свойств шкалы измерения осознанности у детей и подростков (Child and Adolescent Mindfulness Measure) и апробация опросника на российской выборке.

Были поставлены следующие *задачи*:

1. Оценка внутренней согласованности шкалы.
2. Определение факторной структуры опросника.
3. Оценка критериальной валидности шкалы.

Программа исследования

Для перевода утверждений оригинальной версии шкалы были привлечены профессиональные переводчики и специалисты с психологическим образованием, полученным в США. Был использован метод двойного перевода. Для точности смысловой передачи шкала проверялась на небольшой выборке подростков, после чего вносились необходимые правки в текст. Отредактированная шкала была предложена обширной выборке подростков школ Москвы и Московской области.

Выборка. В оценке психометрических свойств шкалы принимало участие 411 подростков. Репрезентативность выборки была обеспечена представленностью в ней испытуемых разного пола (52% девочек и 48% мальчиков) и разного местожительства (65% – проживающих и обучающихся в Московской области и 35% – в Москве). Возрастной диапазон – от 13 до 15 лет.

В исследовании мы не ориентировались на детей до 13 лет в связи с тем, что навыки распознавания своих чувств и реакций на них у младшей возрастной группы находятся в стадии формирования.

Материалы. Опросник состоит из 10 утверждений, каждое из которых оценивается по 5-балльной шкале Лейкерта («всегда неверно»=0 баллов, «редко, когда это верно»=1 балл, «иногда это верно»=2 балла, «чаще всего это верно»=3 балла, «всегда верно»=4 балла).

Баллы по всем утверждениям являются реверсивными. При подсчете происходит обратный перевод баллов: 0↔4; 1↔3; 2 балла присуждается респонденту без перевода в другие числовые значения. Показатель осознанности рассчитывается суммированием баллов, полученных по каждому утверждению. Чем выше суммарный балл, тем в большей степени испытуемый проявляет осознанность.

В целях проверки критериальной валидности шкалы осознанности для подростков использовались:

1. шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской и Е.Г. Трошихиной [4];

2. опросник «Сильные стороны и трудности» (SDQ) Гудмана, апробация проведена Е. Слободской, М. Розенбушем, Н. Бодягиной, С. Грачевым, Г. Князевым и В. Гафуровым, вариант для учителей [21];

3. опросник социального климата в классе: шкалы «готовность к помощи» и «агрессия в классе» (LASSO) М. Saldern, К. Littig [33].

Статистическая обработка. Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета IBM SPSS Amos 19.

Для оценки внутренней согласованности использовался коэффициент надежности Спирмена–Брауна и коэффициент альфа Кронбаха, для проверки адекватности однофакторной и двухфакторной моделей мы провели конфирматорный факторный анализ. Оценка критериальной валидности шкалы проводилась с помощью корреляционного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Внутренняя согласованность опросника. Оценка внутренней согласованности шкалы осуществлялась при помощи вычисления коэффициентов Спирмена–Брауна и Кронбаха. Для опросника коэффициент надежности Спирмена–Брауна $\rho=0,71$, коэффициент Кронбаха $\alpha=0,72$. Обе оценки указывают на приемлемую надежность теста.

Конфирматорный факторный анализ. С целью исследования факторной модели шкалы был применен конфирматорный факторный анализ (Kline, 2011) по аналогии с оригинальным исследованием L.A. Greco и др. [22; 26]. В отличие от оригинального, в нашем исследовании сравнивались однофакторная и двухфакторная модели, кроме того, наши данные сопоставлялись с данными оригинального исследования, представленными в соответствующей статье (Greco, Baer, Smith, 2011).

Оценка характера многомерного распределения данных по обследуемой выборке не позволила признать его нормальность, поэтому для оценки согласованности моделей и их параметров применялся метод, приблизительно свободный от распределения.

В табл. 1–4 приводятся индексы согласованности однофакторной и двухфакторной моделей с исходными данными, полученными в нашем исследовании, в сравнении с аналогичными индексами для однофакторной модели, представленными в описании оригинального исследования.

Таблица 1

Индекс согласованности CMIN для однофакторной и двухфакторной моделей шкалы

Модель	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Однофакторная модель	89,694	35	,000	2,563
Двухфакторная модель	61,713	33	,002	1,870

Поскольку показатель P меньше выбранного уровня значимости, равного 0,05, приходится признать, что ни одна из рассматриваемых в нашем исследовании моделей не согласуется с данными по критерию хи-квадрат. Хотя для двухфакторной модели этот показатель лучше, так как он ближе к уровню значимости.

CMIN/DF=2,563 для однофакторной модели превосходит 2 (критическое значение CMIN/DF равняется 2 и больше), а для двухфакторной модели CMIN/DF=1,870 меньше 2, поэтому можно утверждать, что по данному индексу двухфакторная модель согласуется с данными, а однофакторная – нет.

В статье, описывающей оригинальное исследование, данные по этой группе индексов вообще не приводятся, хотя эта группа индексов считается одной из самых важных.

Таблица 2

Индекс согласованности RMSEA для однофакторной и двухфакторной моделей шкалы

Модель	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Однофакторная модель	,062	,046	,078	,101
Двухфакторная модель	,046	,028	,064	,613

RMSEA – квадратный корень из среднего квадрата ошибки аппроксимации. Значение RMSEA не более 0,08 считается приемлемым. По этому индексу обе модели согласуются с данными, но у двухфакторной модели это согласование лучше, поскольку ее индекс меньше 0,05, что указывает на отличную ее согласованность по этому индексу.

HI90 – верхняя граница 90%-ного доверительного интервала RMSEA. Ни для одной из моделей она не превышает своего критического значения, равного 0,1. По данному индексу обе модели согласуются с исходными данными, но у двухфакторной модели это согласование лучше, так как его верхняя граница доверительного интервала ниже.

PCLOSE – вероятность того, что RMSEA не больше 0,05. Значение вероятности больше уровня значимости, равного 0,05, позволяет говорить о приемлемости величины ошибки аппроксимации, т.е. по данному индексу обе модели также согласуются с исходными данными. У двухфакторной модели эта согласованность выше, так как ее вероятность больше.

Для модели оригинального исследования RMSEA=0,07, что едва вписывается в диапазон приемлемых значений. По этому индексу данная модель согласуется хуже, чем наша однофакторная модель, и еще хуже, чем наша двухфакторная. Кроме того, значение этого индекса полностью обесценивается, поскольку в соответствующей статье не приводится величина индекса PCLOSE, указывающего на значимость величины RMSEA.

Таблица 3

Индекс согласованности GFI для однофакторной и двухфакторной моделей шкалы

Модель	GFI	AGFI
Однофакторная модель	,957	,933
Двухфакторная модель	,971	,951

GFI (AGFI) – индекс качества подгонки (улучшенный индекс качества подгонки) в районе 0,9 и выше указывает на хорошее соответствие модели данным. Таким образом, по этому индексу обе наши модели хорошо согласуются с исходными данными, но у двухфакторной модели это согласование лучше, так как оба ее индекса соответственно выше.

Для модели оригинального исследования в соответствующей статье ни один из этих индексов не приводится.

Таблица 4

Индексы согласованности NFI, TLI, CFI для однофакторной и двухфакторной моделей шкалы

Модель	NFI	TLI (NNFI)	CFI
Однофакторная модель	,581	,584	,677
Двухфакторная модель	,712	,768	,830

NFI – нормированный индекс согласия, TLI (NNFI) – коэффициент Тьюке–Льюиса (ненормированный индекс согласия), CFI – сравнительный индекс согласия. Каждый из индексов, превышающий 0,9, указывает на приемлемое соответствие модели данным. Таким образом, по этим трем индексам ни одна из наших моделей не согласуется удовлетворительно с исходными данными, хотя следует отметить, что для двухфакторной модели каждый из этих индексов выше.

В статье для однофакторной модели оригинального исследования приводится TLI (NNFI)=0,87 и CFI=0,9, что указывает на ее приемлемость лишь по индексу CFI.

Таким образом, по 5-ти из 10-ти важнейших индексов однофакторная модель соответствует данным, полученным в нашем исследовании, а по 5-ти – не соответствует, поэтому лишь с определенной осторожностью можно говорить о согласованности однофакторной модели с исходными данными.

Двухфакторная модель с пересекающимися факторами хорошо согласуется с исходными данными по 6-ти из 10-ти индексов, причем все ее показатели лучше, чем для однофакторной модели. Поэтому для описания структуры шкалы осознанности подростков следует принять двухфакторную модель с пересекающимися факторами.

Таким образом, у нас есть основание осторожно говорить о согласованности однофакторной модели с исходными данными по двум причинам: во-первых, представленные нами психометрические данные говорят в пользу двухфакторной модели; во-вторых, не все показатели в оригинальном исследовании L.A. Greco подтверждают наличие только одного фактора, например, ничего не говорится о согласованности модели по такому важному критерию, как хи-квадрат (группа индексов CMIN), а также трудно говорить об удовлетворительной величине индекса RMSEA без показателя PCLOSE.

Оценки нестандартизированных коэффициентов регрессии, ковариации и дисперсий для двухфакторной модели оказались значимыми на уровнях от $p < 0,001$ до $p < 0,05$. Статистическая достоверность этих оценок дополнительно указывает на ее состоятельность.

На рисунке представлена итоговая двухфакторная модель шкалы осознанности подростков со стандартизированными коэффициентами.

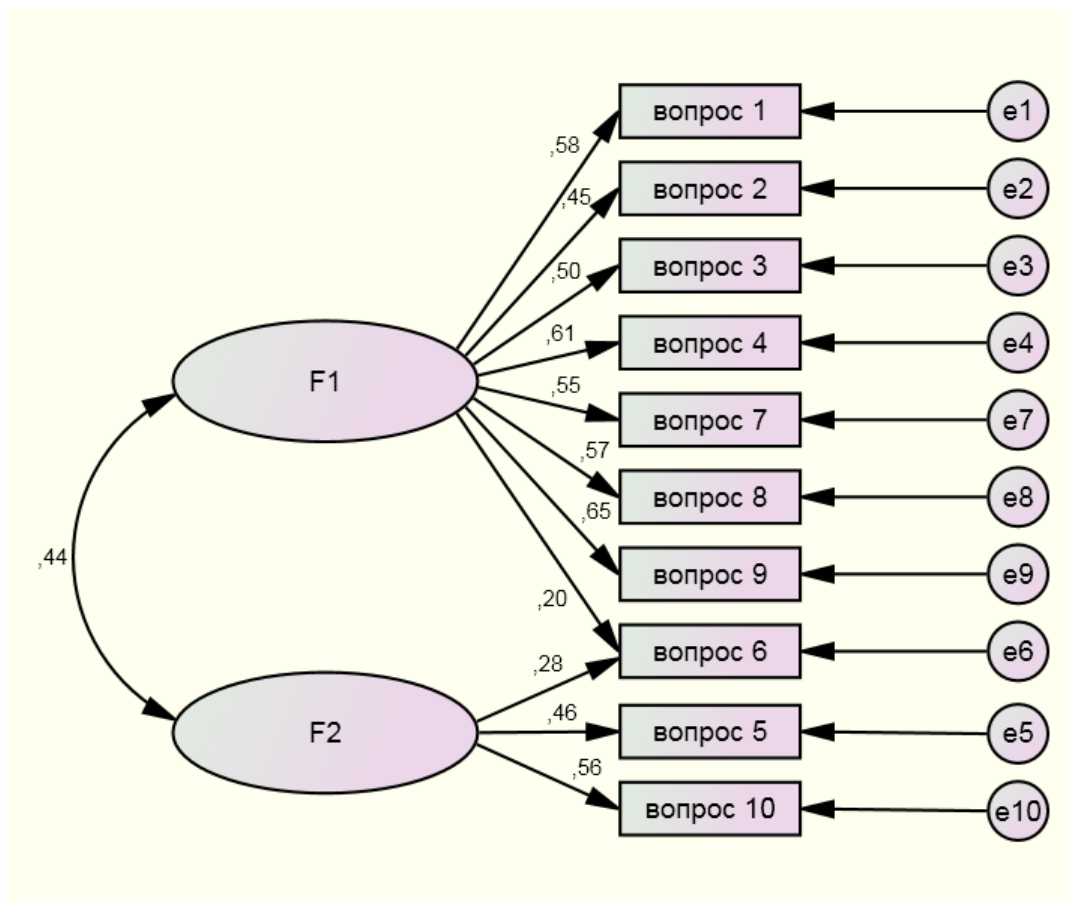


Рис. Двухфакторная модель шкалы диспозиционной осознанности

Результаты конфирматорного факторного анализа показывают, что двухфакторная модель с пересекающимися факторами может рассматриваться как наиболее удовлетворительно описывающая структуру шкалы осознанности подростков по сравнению с однофакторной моделью.

В первый фактор (который условно можно назвать «Оценка») входят утверждения, отражающие невнимательное, отрицающее и негативное отношение респондентов к событиям жизни (например, «В школе я хожу с урока на урок, не замечая то, что я делаю») и к своим мыслям и чувствам (например, «Я расстраиваюсь, когда у меня появляется чувство, которое я не могу объяснить»). Во второй фактор (который условно можно назвать «Стратегии поведения») входят утверждения, касающиеся стратегии отказа от чувств и мыслей, которые получили у респондентов негативную оценку («Я отгоняю от себя мысли, которые мне не нравятся», «Я подавляю в себе чувства, которые мне не нравятся»). Одно утверждение «Мне тяжело концентрироваться на чем-то одном» относится как к первому, так и ко второму факторам. Вероятно, это связано с тем, что умение концентрироваться на чем-то одном является базовой характеристикой для осознания своих чувств, мыслей, поведенческих актов и выбора последующих стратегий поведения.

Оценка критериальной валидности шкалы. Для исследования критериальной валидности был проведен корреляционный анализ осознанности подростков с другими релевантными конструктами, к которым относятся психологическое благополучие [6; 15; 16; 30; 35], эмоциональные и поведенческие трудности подростков [7; 17; 19; 31; 32], социальный климат в классе [19; 23; 34]. Результаты этого анализа представлены в табл. 5.

Таблица 5

Коэффициенты линейной корреляции между диспозиционной осознанностью подростков и релевантными переменными (N=411)

Переменная	Индекс корреляции	Индекс значимости
<i>Психологическое благополучие</i>		
Автономия	0,16	≤0,01
Компетентность	0,27	≤0,01
Личностный рост	0,22	≤0,01
Позитивные отношения	0,17	≤0,01
Жизненные цели	0,22	≤0,01
Самопринятие	0,38	≤0,01
<i>Сильные стороны и трудности</i>		
Гиперактивность/невнимательность	-0,14	≤0,01
Эмоциональные симптомы	-0,13	≤0,01
Проблемы с поведением	-0,09	не значим
Проблемы взаимоотношений со сверстниками	-0,11	≤0,05
Просоциальное поведение	0,07	не значим
Интернализированные проблемы	-0,13	≤0,01
Экстернализированные проблемы	-0,13	≤0,01
<i>Социальный климат в классе</i>		
Готовность к помощи	0,16	≤0,01
Агрессивный климат	-0,23	≤0,01

Выявлены статистически достоверные положительные связи диспозиционной осознанности со всеми показателями психологического благополучия: автономией, компетентностью, личностным ростом, позитивными отношениями, жизненными целями и самопринятием.

Осознанность отрицательно коррелирует с такими симптомами пограничных нервно-психических расстройств, как: гиперактивность, эмоциональные симптомы, проблемы взаимоотношений со сверстниками. В целом отрицательно коррелирует как с интернализированными, так и с экстернализированными проблемами подростков.

Диспозиционная осознанность связана с характеристиками социального климата в учебном классе: выявлена положительная достоверная связь с готовностью к помощи и отрицательная – с агрессией в классе.

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования.2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

Выводы

Шкала диспозиционной осознанности САММ (L. Greco и др.) прошла апробацию на выборке 411 подростков Москвы и Московской области. Возрастной диапазон респондентов – 13-15 лет.

Шкала характеризуется удовлетворительной степенью внутренней согласованности, что подтверждается размерами коэффициентов Спирмена-Брауна и Кронбаха. В отличие от однофакторной оригинальной версии шкалы, конфирматорный анализ адаптированной версии шкалы выявил двухфакторную структуру с пересекающимися факторами.

Диспозиционная осознанность подростков коррелирует с релевантными конструктами, такими как психологическое благополучие (положительная связь со всеми показателями), отрицательно коррелирует с интернализированными и с экстернализированными проблемами подростков. Выявлена положительная достоверная связь с готовностью подростков к оказанию помощи и отрицательная – с агрессией в классе.

Ограничениями нашего исследования являются достаточно узкий возрастной диапазон и представленность выборки одним регионом (Москва и Московская область). Также стоит отметить, что полученные психометрические данные могут быть изменены путем построения принципиально другой логики исследования: приведения оригинального опросника к однофакторной структуре. Дальнейшие исследования могут быть направлены на преодоление указанных выше ограничений.

Тем не менее предложенный вариант шкалы измерения диспозиционной осознанности подростков продемонстрировал хорошие психометрические показатели, что позволяет рассматривать данный инструментарий как пригодный для практического применения.

Приложение

Таблица А1

Шкала диспозиционной осознанности подростков (ШДОП)

Прочитайте каждое утверждение, потом отметьте цифру, которая отражает, насколько каждое предложение правдиво для Вас.

	Всегда неверно	Редко, когда это верно	Иногда это верно	Чаще всего это верно	Всегда верно
1. Я расстраиваюсь, когда у меня появляется чувство, которое я не могу объяснить.	0	1	2	3	4
2. В школе я хожу с урока на урок, не замечая то, что я делаю.	0	1	2	3	4
3. Я себе нахожу занятия, чтобы не замечать своих мыслей и чувств.	0	1	2	3	4
4. Я сам себя убеждаю, что я не должен чувствовать то, что я чувствую.	0	1	2	3	4
5. Я отгоняю от себя мысли, которые мне не нравятся.	0	1	2	3	4
6. Мне тяжело концентрироваться на чем-то одном.	0	1	2	3	4
7. Я думаю о событиях, которые происходили в прошлом, вместо того, чтобы думать о том, что происходит сейчас.	0	1	2	3	4
8. Меня расстраивают некоторые мои мысли.	0	1	2	3	4
9. Я думаю, что некоторые из моих чувств – плохие и что мне не следует их иметь.	0	1	2	3	4
10. Я подавляю в себе чувства, которые мне не нравятся.	0	1	2	3	4

Таблица А2

Центильная шкала опросника ШДОП

Сырой тестовый балл	0-15	16-17	18-19	20-22	23	24-25	26-27	28-29	30-32	33-40
Центиль	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Таблица А3

Шкала стенов опросника ШДОП

Сырой тестовый балл	0-11	12-14	15-17	18-20	21-24	25-27	28-30	31-33	34-37	38-40
Стен	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Литература

1. Голубев А.М., Дорошева Е.А. Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности // Сибирский психологический журнал. 2018. № 69. С. 46–68. DOI:10.17223/17267080/69/3
2. Гоулман Д. Фокус. О внимании, рассеянности и жизненном успехе / Пер. с англ. М. Молчан; под ред. В. Горностаевой. М.: Изд-во Аст: CORPUS, 2017. 384 с.
3. Дьяков Д.Г., Слонова А.И. Практики осознанности в развитии когнитивной сферы: оценка краткосрочной эффективности программы Mindfulness-Based Cognitive Therapy // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 1. С. 30–47. DOI:10.17759/cpp.2019270103
4. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. № 2. С. 82–93.
5. Зотова Л.Э. Роль персональных ресурсов в формировании представления педагогов о ресурсообеспеченности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 2. С. 114–124. DOI:10.18384/2310-7235-2018-2-114-124
6. Карabanова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502
7. Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии и качество интерперсональных отношений у подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 4. С. 59–70. DOI:10.17759/cpp.2017250405
8. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2. С. 18–28.
9. Прилепских О.С., Кобзарева И.И. Феномен осознанности в современной психологической практике // Научный альманах. Психологические науки. 2015. № 8. С. 1546–1548. DOI:10.17117/na.2015.08.1546

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования.2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

10. Шульга Т.И. Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 36–50. DOI:10.17759/pse.2019240403
11. Шульга Т.И., Зотова Л.Э. Осознанность как особое качество современной молодежи // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В. Петровского «Социальная психология и общество: история и современность» (г. Москва, 15-16 октября 2019 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 204–208.
12. Юмартова Н.М., Гришина Н.В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. 2016. Том 37. № 4. С. 105–115.
13. Baer R., Smith G., Allen K. Assessment of Mindfulness by Self-Report. The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills // Assessment. 2004. Vol. 11. № 3. P. 191–206. DOI:10.1177/1073191104268029
14. Bishop S., Lau M., Shapiro S. et al. Mindfulness: A proposed operational definition // Clinical Psychology: Science and Practice. 2004. Vol. 11. № 3. P. 230–241. DOI:10.1093/clipsy/bph077
15. Brown K., Kasser T., Ryan R. et al. When what one has is enough: Mindfulness, financial desire discrepancy, and subjective well-being // Journal of Research in Personality. 2009. Vol. 43. № 5. P. 727–736. DOI:10.1016/j.jrp.2009.07.002
16. Brown K., Ryan R. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84. № 4. P. 822–848. DOI:10.1037/0022-3514.84.4.822
17. Condon P. Mindfulness, compassion, and prosocial behavior // Mindfulness in social psychology / In J.Karremans, E.Papies (eds.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017. P. 124–138. DOI:10.4324/9781315627700
18. Deikman A.J. The observing self: Mysticism and psychotherapy. Boston: Beacon, 1982. 194 p.
19. Enhancing Resilience in Youth / In C. Steinebach, Á.I. Langer (eds). Springer Nature Switzerland AG, 2019. 277 p. DOI:10.1007/978-3-030-25513-8
20. García-Rubio C., Rodríguez-Carvajal R., Langer A. et al. Validation of the Spanish Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with Samples of Spanish and Chilean Children and Adolescents // Mindfulness. 2019. Vol. 10 № 8. P. 1502–1517. DOI:10.1007/s12671-019-01108-8
21. Goodman R. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2001. Vol. 40. № 11. P. 1337–1345. DOI:10.1097/00004583-200111000-00015
22. Greco L., Baer R., Smith G. Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). Psychological Assessment. 2011. Vol. 23. № 3. P. 606–614. DOI:org/10.1037/a0022819
23. Greenberg M., Harris A. Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research // Child Development Perspectives. 2012. Vol. 6. № 2. P. 161–166. DOI:10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования.2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

24. Guerra J., Garcia-Gomez M., Turanzas J., Cordon J., Suarez-Jurado C., Mestre J. Brief Spanish Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). A Dispositional Mindfulness Measure // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16. № 8. P. 1355. DOI:10.3390/ijerph16081355
25. Kabat-Zinn J. *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. Hachette Books, 2005. 304 p.
26. Kline R. *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press, 2011. 427 p.
27. Kuby A., McLean N., Allen K. Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with Non-Clinical Adolescents // *Mindfulness*. 2015. Vol. 6. № 6. P. 1448–1455. DOI:10.1007/s12671-015-0418-3
28. Martin J. Mindfulness: A proposed common factor // *Journal of Psychotherapy Integration*. 1997. Vol. 7. P. 291–312. DOI:10.1023/B:JOPI.0000010885.18025.bc
29. Orsillo S., Roemer L. *The Mindful Way through Anxiety*. The Guilford Press, 2011. 307 p.
30. Tomlinson E., Yousaf O., Vittersø A. et al. Dispositional Mindfulness and Psychological Health: A Systematic Review // *Mindfulness*. 2018. Vol. 9. P. 23–43. DOI:10.1007/s12671-017-0762-6.
31. Robins C., Keng S.-L., Ekblad A., Brantley J. Effects of mindfulness-based stress reduction on emotional experience and expression: a randomized controlled trial // *Journal of Clinical Psychology*. 2012. Vol. 68. №1. P. 117–131. DOI:10.1002/jclp.20857
32. Rynczak D. *Effectiveness of mindfulness in reducing impulsivity in youth with attention-deficit/hyperactivity disorder*. Chicago, IL: The Chicago School of Professional Psychology. 2012.
33. Saldern von M, Littig K. *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz, 1987. 72 p.
34. Viglas M., Perlman M. Effects of a Mindfulness-Based Program on Young Children's Self-Regulation, Prosocial Behavior and Hyperactivity // *Journal of Child and Family Studies*. 2018. Vol. 27. P. 1150–1161. DOI:10.1007/s10826-017-0971-6
35. Wong S. Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: relationships with psychological well-being and psychological maladjustment // *Learning and Individual Differences*. 2012. Vol. 22. № 1. P. 76–82. DOI:10.1016/j.lindif.2011.11.013

References

1. Golubev A.M., Dorosheva E.A. Osobennosti primeneniya russkoyazychnoi versii pyatifaktornogo oprosnika osoznannosti. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal=Sibirrian journal of psychology*, 2018, no. 69, pp. 46–68. DOI:10.17223/17267080/69/3. (In Russ.).
2. Goulman D. Fokus. O vnimanii, rasseyannosti i zhiznennom uspekhe [Focus. The Hidden Driver of Excellence]. Gornostaeva V. (ed.). Moscow: Ast: CORPUS, 2017. 384 p.
3. D'yakov D.G., Slonova A.I. Praktiki osoznannosti v razvitii kognitivnoi sfery: otsenka kratkosrochnoi effektivnosti programmy Mindfulness-Based Cognitive Therapy. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya=Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 1, pp. 30–47. DOI:10.17759/cpp.2019270103. (In Russ.).
4. Zhukovskaya L.V., Troshikhina E.G. Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K.Riff. *Psikhologicheskii zhurnal=Psychological journal*, 2011, no. 2, pp. 82–93. (In Russ.).

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования.2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

5. Zotova L.E. Rol' personal'nykh resursov v formirovanii predstavleniya pedagogov o resursoobespechennosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*=*Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no. 2, pp. 114–124. DOI:10.18384/2310-7235-2018-2-114-124. (In Russ.).
6. Karabanova O.A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*=*Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502. (In Russ.).
7. Klimenkova E.N. Sposobnost' k empatii i kachestvo interpersonal'nykh otnoshenii u podrostkov i molodezhi. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*=*Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 4, pp. 59–70. DOI:10.17759/cpp.2017250405. (In Russ.).
8. Pugovkina O.D., Shil'nikova Z.N. Kontsepsiya mindfulness (osoznannost'): nespetsificheskii faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*=*Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 2, pp. 18–28.
9. Prilepskikh O.S., Kobzareva I.I. Fenomen osoznannosti v sovremennoi psikhologicheskoi praktike. *Nauchnyi al'manakh. Psikhologicheskie nauki*=*Scientific almanac. Psychological science*, 2015, no. 8, pp. 1546–1548. DOI:10.17117/na.2015.08.1546. (In Russ.).
10. Shul'ga T.I. Osoznannost' podrostkov-sirot i podrostkov, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei, kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*=*Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 36–50. DOI:10.17759/pse.2019240403. (In Russ.).
11. Shul'ga T.I., Zotova L.E. Osoznannost' kak osoboe kachestvo sovremennoi molodezhi [Mindfulness as a special quality of modern youth]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem pamyati akademika RAO A.V. Petrovskogo «Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo: istoriya i sovremennost'»* (g. Moscow, 15-16 oktyabrya 2019 g.). [Proceedings of the all-Russian scientific and practical conference with international participation in memory of academician A.V. Petrovsky "Social psychology and society: history and modernity"]. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2019, pp. 204–208.
12. Yumartova N.M., Grishina N.V. Osoznannost' (mindfulness): psikhologicheskie kharakteristiki i adaptatsiya instrumentov izmereniya. *Psikhologicheskii zhurnal*=*Psychological journal*, 2016. Vol. 37, no. 4, pp. 105–115.
13. Baer R., Smith G., Allen K. Assessment of Mindfulness by Self-Report. The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 2004. Vol. 11, no. 3, pp. 191–206. DOI:10.1177/1073191104268029
14. Bishop S., Lau M., Shapiro S. et al. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2004. Vol. 11, no. 3, pp. 230–241. DOI:10.1093/clipsy/bph077
15. Brown K., Kasser T., Ryan R. et al. When what one has is enough: Mindfulness, financial desire discrepancy, and subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 2009. Vol. 43, no. 5, pp. 727–736. DOI:10.1016/j.jrp.2009.07.002
16. Brown K., Ryan R. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 84, no. 4, pp. 822–848. DOI:10.1037/0022-3514.84.4.822
17. Condon P. Mindfulness, compassion, and prosocial behavior. *Mindfulness in social*

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования.2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

psychology / J.Karremans, E.Papies (Eds.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. 2017. P. 124–138. DOI:10.4324/9781315627700

18. Deikman A.J. The observing self: Mysticism and psychotherapy. Boston: Beacon. 1982. 194 p.

19. Enhancing Resilience in Youth / C. Steinebach, Á.I. Langer (Eds). Springer Nature Switzerland AG. 2019. 277 p. DOI:10.1007/978-3-030-25513-8

20. García-Rubio C., Rodríguez-Carvajal R., Langer A. et al. Validation of the Spanish Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with Samples of Spanish and Chilean Children and Adolescents. *Mindfulness*, 2019. Vol. 10, no. 8, pp. 1502–1517. DOI:10.1007/s12671-019-01108-8

21. Goodman R. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2001. Vol. 40, no. 11, pp. 1337–1345. DOI:10.1097/00004583-200111000-00015

22. Greco L., Baer R., Smith G. Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 2011. Vol. 23, no. 3, pp. 606–614. DOI:org/10.1037/a0022819

23. Greenberg M., Harris A. Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives*, 2012. Vol. 6, no. 2, pp. 161–166. DOI:10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x

24. Guerra J., Garcia-Gomez M., Turanzas J., Cordon J., Suarez-Jurado C., Mestre J. Brief Spanish Version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). A Dispositional Mindfulness Measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019. Vol. 16, no. 8, p. 1355. DOI:10.3390/ijerph16081355

25. Kabat-Zinn J. Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life. Hachette Books. 2005. 304 p.

26. Kline R. Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York: Guilford Press. 2011. 427 p.

27. Kuby A., McLean N., Allen K. Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with Non-Clinical Adolescents. *Mindfulness*, 2015. Vol. 6, no. 6, pp. 1448–1455. DOI:10.1007/s12671-015-0418-3

28. Martin J. Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 1997. Vol 7, pp. 291–312. DOI:10.1023/B:JOPI.0000010885.18025.bc

29. Orsillo S., Roemer L. The Mindful Way through Anxiety. The Guilford Press. 2011. 307 p.

30. Tomlinson E., Yousaf O., Vittersø A. et al. Dispositional Mindfulness and Psychological Health: A Systematic Review. *Mindfulness*, 2018. Vol. 9, pp. 23–43. DOI:10.1007/s12671-017-0762-6.

31. Robins C., Keng S.-L., Ekblad A., Brantley J. Effects of mindfulness-based stress reduction on emotional experience and expression: a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 2012. Vol. 68, no. 1, pp. 117–131. DOI:10.1002/jclp.20857

32. Rynczak D. Effectiveness of mindfulness in reducing impulsivity in youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. Chicago, IL: The Chicago School of Professional Psychology. 2012.

33. Saldern von M, Littig K. Landauer Skalen zum Sozialklima. Weinheim: Beltz. 1987. 72 p.

34. Viglas M., Perlman M. Effects of a Mindfulness-Based Program on Young Children's Self-

Зотова Л.Э., Губанов А.В., Сидячева Н.В.
Особенности применения русскоязычной версии
шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для
подростков
Психолого-педагогические исследования.2020.
Том 12. № 2. С. 72–90.

Zotova L.E., Gubanov A.V., Sidyacheva N.V.
Features of Using the Russian Version of the
Dispositional Mindfulness Scale (CAMM) for Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 72–90.

Regulation, Prosocial Behavior and Hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 2018. Vol. 27, pp. 1150–1161. DOI:10.1007/s10826-017-0971-6

35. Wong S. Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences*, 2012. Vol. 22, no. 1, pp. 76–82. DOI:10.1016/j.lindif.2011.11.013

Информация об авторах

Зотова Лариса Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (ГОУ ВО МО МГОУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-3194>, e-mail: zolar@yandex.ru

Губанов Андрей Валентинович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (ГОУ ВО МО МГОУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6371-9395>, e-mail: anvagug@gmail.com

Сидячева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (ГОУ ВО МО МГОУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6454-964x>, e-mail: sidna@bk.ru

Information about the authors

Larisa E. Zotova, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2052-3194>, e-mail: zolar@yandex.ru

Andrey V. Gubanov, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor of the Department of General and Educational Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6371-9395>, e-mail: anvagug@gmail.com

Natalya V. Sidyacheva, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Head of the Department of Social Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6454-964x>, e-mail: sidna@bk.ru

Получена 29.04.2020
Принята в печать 20._06.2020

Received 29.04.2020
Accepted 20.06.2020

Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте

Емельянова И.В.

ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru.

Кулагина И.Ю.

ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

В статье дан обзор зарубежных и отечественных представлений о социальном интеллекте и сведений о выраженности его различных компонентов в младшем школьном возрасте. В данный период закладываются основы развития на следующих возрастных этапах, а социальный интеллект составляет фундамент личностного развития. Приведенный авторами обзор показал, что в начале младшего школьного возраста социальный интеллект находится на низком или среднем уровне развития; развитие отдельных компонентов происходит гетерохронно. Ребенок последовательно овладевает социальными навыками и лучше осознает себя; эти тенденции искажаются при излишней увлеченности компьютерными играми. Регуляция своих эмоций и социальная чувствительность первоначально в большей мере присущи девочкам, в конце периода – в той же или большей степени мальчикам, у которых замедлено развитие эмоционального компонента социального интеллекта. На поведенческом уровне недостаточное развитие социального интеллекта младших школьников проявляется в трудностях адаптации к школьной жизни и коммуникативных проблемах. Таким образом, развитый в младшем школьном возрасте социальный интеллект обеспечивает использование оптимальных моделей поведения во взаимодействии с окружающими, удовлетворенность семейной и школьной жизнью.

Ключевые слова: младший школьный возраст, социальный интеллект, социальные навыки, коммуникативная компетентность, межличностные отношения, адаптация.

Для цитаты: Емельянова И.В., Кулагина И.Ю. Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 91–107. DOI:10.17759/psyedu.2020120206

Features of Development of Social Intelligence in Primary School Age

Irina V. Emelyanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru

Irina Yu. Kulagina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetsmgppu@mail.ru

The article provides a review of ideas about social intelligence and information about severity of its various components in primary school age. During this period, the development foundations are laid for the next age stages, and social intelligence is the foundation of personal development. The review given by the authors showed that at the beginning of primary school age, social intelligence is at a low or medium level of development. Throughout the entire age period, the development of individual components occurs heterochronously. The child is consistently mastering social skills and is better aware of himself; these tendencies are distorted by the excessive enthusiasm for computer games. The regulation of their emotions and social sensitivity are initially more characteristic of girls, at the end of the period – to the same or greater extent in boys whose development of the emotional component of social intelligence is slowed down. At the behavioral level, the underdevelopment of the social intelligence of younger students is manifested in the difficulties of adapting to school life and communicative problems. Thus, social intelligence developed in primary school age ensures the use of optimal behaviors in interaction with others, satisfaction with family and school life.

Keywords: primary school age, social intelligence, social skills, interpersonal relationships, adaptation.

For citation: Emelyanova I.V., Kulagina I.Yu. Features of Development of Social Intelligence in Primary School Age. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 91–107. DOI:10.17759/psyedu.2020120206 (In Russ.).

Введение

Становление личности ребенка, обучающегося в начальных классах школы, происходит под влиянием значимых взрослых. Взаимодействие с ними, отвечающее семейным и школьным нормам поведения, и взаимодействие со сверстниками, роль которого повышается к концу младшего школьного возраста, требует освоения социальных навыков, развития социального интеллекта. В этом возрастном периоде социальный интеллект имеет свою специфику, во многом обеспечивая адаптацию к образовательной среде и психологическое благополучие ученика.

Специфика личностного развития младших школьников

Младший школьный возраст представляет собой период от 7 до 11 лет. Его нижней границей считается кризис семи лет, верхней – пубертатный кризис. Независимо от того, пошел ребенок в школу в 5, 6 или 7 лет, не пережив возрастной кризис, он еще не становится психологически младшим школьником. Главным новообразованием кризиса семи лет является внутренняя позиция школьника [4], которая не только сохраняется, но и изменяется на протяжении младшего школьного возраста [17]. Первоначально она является компонентом психологической готовности к школьному обучению [8].

На границе дошкольного и младшего школьного возрастов происходит смена социальной ситуации развития, отражающей специфику взаимодействия ребенка с ближайшим социальным окружением. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте – ситуация обучения. Соответственно, ведущей деятельностью является учебная деятельность.

На развитие личности ребенка в это время оказывают влияние семья и школа. Опираясь на теорию У. Бронфенбреннера, можно считать, что главной экологической системой становится мезосистема [27].

Все основные проблемы, возникающие в младшем школьном возрасте, прямо или косвенно связаны с обучением, прежде всего, с его успешностью. Учебная деятельность как ведущая, от которой зависят изменения личности, наблюдаемые в данном возрастном периоде [16], влияет на становление личности опосредованно – через оценку ее результативности значимыми взрослыми, учителем и родителями.

Поскольку младшего школьника взрослые воспринимают главным образом как ученика, его самооценка зависит от успеваемости. Учебная мотивация (как социальные, так и учебно-познавательные мотивы) развивается благодаря отношению к обучению, принятому в семье, построению учебной программы и стилю общения учителя с классом [15; 21]. Центральным возрастным новообразованием, в соответствии с теорией развития личности Э. Эриксона, считается чувство компетентности, формирующееся только в условиях успешности обучения [32].

В учебно-воспитательном процессе принципиально важно, как строятся отношения учитель–ученик. Построение субъект-объектных отношений предполагает воздействие взрослого на ребенка, развитие у младшего школьника внешней мотивации, недостаточную осознанность и активность в рамках учебной деятельности. Субъект-субъектные отношения обеспечивают диалогическое, личностное и творческое взаимодействие взрослого и ребенка, способствуют личностному росту ученика и развитию ученической группы.

Младший школьник – ребенок, ориентированный на взрослого, усваивающий транслируемые им нормы поведения. Отношения со сверстниками в классе опосредованы системой оценок и отношением педагога [14]. Одноклассники выступают не только в роли друзей и партнеров в игре, но как участники коллективной учебной деятельности, взаимодействие которых подчиняется общим правилам и контролируется учителем. Для того, чтобы приспособиться к условиям обучения и в дальнейшем сохранять адаптированность к школьной жизни, успешно взаимодействовать с педагогами и сверстниками, стать частью коллектива и заявить в нем о себе, ребенку необходимы определенные социальные навыки. Социальные навыки отражают требования и нормы,

существующие в той образовательной среде, в которой находится ребенок. Чем успешнее ребенок справляется с социальной стороной роли ученика в младшем школьном возрасте, тем вероятнее, что его социальный интеллект развит на достаточно высоком уровне [34].

Период обучения в начальной школе рассматривается психологами как один из самых сложных периодов детства, поскольку в это время закладываются основы развития на следующих возрастных этапах, приходящихся на школьные годы. Здесь имеют значение не только общая тенденция академической успешности, но и характеристики эмоциональной и социальной сфер, составляющих фундамент личностного развития [33].

Феномен социального интеллекта

Социальный интеллект, как и любой психологический феномен, имеет свою историю возникновения, множество определений и точек зрения на его природу.

Интерес к проблеме социального интеллекта проявили в первой половине XX века зарубежные исследователи, философы и психологи. В 1910 году О. Конт в своем труде «Дух позитивной философии», рассматривая природу человеческого интеллекта, предполагает наличие социальной направленности в его онтогенетическом развитии.

В 1920 году Э. Торндайк впервые ввел термин «социальный интеллект» («social intelligence») в психологию, подразумевая способность действовать мудро в межличностных отношениях, понимать людей и управлять ими [44].

Благодаря созданию Дж. Гилфордом психодиагностической методики с 1960-х годов социальный интеллект стал измеряемым конструктом. Стандартизированный тест Дж. Гилфорда по праву считается одним из самых лучших и востребованных в психодиагностической практике ввиду его прикладного характера и широкой применимости [37].

В 1983 году Г. Гарднер создал свою теорию множественного интеллекта, согласно которой одним из составных элементов является межличностный интеллект – способность распознавать и дифференцировать чувства, взгляды и намерения других людей [36].

По мнению Г. Гарднера, людей с высоким социальным интеллектом отличает именно их чувствительность к настроениям и мотивации других людей, они способны на сопереживание, а также являются активными участниками дебатов и дискуссий. Автор отмечал сходство этого понятия и эмоционального интеллекта по Д. Гоулман в контексте социальной компетентности: социальное сознание – это эмпатия, сонастройка; чувствительность по отношению к социальному объекту – синхронность, самопрезентация, забота, влияние.

Исследования Д. Гоулмана стали показательными в отношении влияния социальных контактов не только на настроение, но и на самочувствие, физическое здоровье человека. Чем большую значимость для человека имеют межличностные отношения, тем объемнее и глубже их воздействие на физическом уровне. Первоначально были отмечены изменения дыхания, пульса, настроения. В условиях более длительного проведения эксперимента результаты свидетельствовали об изменениях на уровне иммунной системы, появлялись признаки усталости, эйфории, депрессивных состояний [35].

Н. Хамфри, Р. Ханвилл и другие психологи указывали на разницу между интеллектом,

измеряемым с помощью IQ-тестов, и социальным интеллектом. Н. Хамфри в качестве примера приводил детей-аутистов с высоким уровнем интеллекта и хорошо развитыми навыками наблюдения и запоминания информации, которые, однако, не способны выстраивать социальные контакты [38].

Р. Бак описывает социальный интеллект в качестве инструмента «чтения мыслей» других людей. С его точки зрения, именно эта способность упорядочивает ежедневную социальную жизнь – помогает избежать конфликта, выразить свое одобрение кому-либо или, наоборот, сообщить о своем недовольстве в наиболее подходящий момент. При этом Р. Бак отмечает, что современные родители совершенно не обучают этому своих детей, отвлекая их гаджетами и новомодными игрушками. Они не учат их настраиваться на другого человека, физически и эмоционально, по крайней мере, это в настоящее время не является обязательной частью воспитательной «программы». Некоторая часть родителей считает, что социальный интеллект разовьется сам по себе, поскольку ребенок находится в обществе. Они игнорируют важность тренировки социального интеллекта, и последствия такого отношения оказываются непредсказуемыми: возможны девиации вплоть до асоциального поведения ребенка [41].

Таким образом, социальный интеллект представляет собой феномен, заслуживающий особого внимания и изучения на разных этапах онтогенеза. При этом необходима более четкая дифференциация смежных явлений – когнитивного интеллекта, социального интеллекта, эмоционального интеллекта, интерперсонального интеллекта и др.

Современные исследования зарубежных специалистов в своей основе имеют взгляды на природу социального интеллекта, близкие к исходным представлениям, ставшим классическими. При этом наблюдаются определенные корректировки и дополнительные векторы изучения данного феномена.

Во-первых, это терминологическая сторона изучаемой проблемы: использование термина «социальный интеллект» («social intelligence») в настоящее время – скорее исключение, чем правило. В подавляющем большинстве научных трудов и научно-популярных статей используется термин «социальные навыки» («social skills»). Семантическая сторона вопроса при этом осталась неизменной. Все чаще используется понятие «социоэмоциональный интеллект».

Во-вторых, в последнее время наряду с психологическими проводятся нейрофизиологические исследования, а также компьютеризированное моделирование социального интеллекта [22].

В-третьих, современные исследователи продолжают активно интересоваться прикладными возможностями феномена социального интеллекта, в связи с чем разрабатывают новые способы его измерения. В частности, разработана детская шкала социального понимания (Children's Social Comprehension Scale). Фактически это тест, созданный для младших школьников на основе показателей когнитивного компонента социального интеллекта (понимания и оценки детьми социальных ситуаций) [39]. Модифицирована и апробирована на русскоязычной выборке младших школьников и подростков шкала социального интеллекта Тромсё (Tromsø Social Intelligence Scale). При верификации факторной структуры опросника установлен эффект взаимодействия возраста и пола для компонентов «социальная чувствительность» и «социальные навыки» [26]. Таким

образом, существует психодиагностический инструментарий для определения уровня развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте.

Проявления социального интеллекта у современных младших школьников

Сведений о различных аспектах социального интеллекта и его развитии в младшем школьном возрасте сравнительно мало. Область социального взаимодействия, отношений со сверстниками и взрослыми станет центральной в жизни подростка на следующем возрастном этапе. Перед младшим школьником стоят другие возрастные задачи. Тем не менее адаптация к школе и включение в процесс обучения требуют совершенствования когнитивных, эмоциональных и поведенческих составляющих социального интеллекта. Остановимся на особенностях социального интеллекта современного младшего школьника и основных проблемах, с ним связанных, по данным исследований, проведенных в последнее десятилетие.

В начале младшего школьного возраста для детей характерны низкий и средний уровни развития социального интеллекта в целом и практически всех его компонентов. У семилетних первоклассников недостаточно развито самосознание, самооценка часто неадекватна; наблюдаются трудности в социальной перцепции и коммуникации [31]. В 8-10 лет (при обучении во 2-4-ых классах) развитие компонентов социального интеллекта происходит гетерохронно. К 4-му классу значительно повышается уровень развития способности к самосознанию и социальных навыков [29].

Когнитивный аспект социального интеллекта предполагает наличие социальных знаний и возможность социального прогнозирования на основе рефлексии собственного развития [24; 28]. В связи с этим представляют интерес особенности самосознания современных младших школьников.

Образ Я в младшем школьном возрасте содержит как объектные характеристики (материальный окружающий ребенка мир, его социальные контакты, виды деятельности, которые он осваивает и предпочитает), так и субъектные характеристики (мотивация поступков, отношения, переживания, качества личности). При этом объектных характеристик значительно больше, чем субъектных. В частности, при анализе суждений о себе, данных детьми в сочинениях, частотное распределение «объектные суждения» – «субъектные суждения» составляет 0,78 к 0,22. Повышению количества субъектных характеристик в образе Я способствует специальная развивающая работа, проводимая в 3-4-ых классах, в процессе которой ребенок учится сравнению себя со сверстниками и самопознанию [13]. Осознание именно субъектных характеристик необходимо для развития социального интеллекта ребенка.

Младшие школьники с высокой самооценкой, подкрепленной «хорошей» успеваемостью, благополучной ситуацией в семье и наличием дружеских отношений со сверстниками, обладают такими ценностями, как любовь и дружба, а также творчество и познание; умеют выходить из конфликтных ситуаций, предлагая сверстникам компромиссное решение проблемы или перемирие. Младшие школьники, имеющие чувство неполноценности, менее успешны: у них ниже успеваемость, меньше друзей, сложнее ситуация в семье. Чувство неполноценности сочетается не с общечеловеческими ценностями, а с ценностями власти, доминирования, первенства; сочетается и с другим поведением в конфликтных ситуациях –

утверждением своего мнения любой ценой, проявлением агрессии [19].

В младшем школьном возрасте развивается критическое отношение к себе, которое считается одним из новообразований этого периода. От 7 к 10 годам (при обучении в 1, 2 и 3-ем классах) снижается уровень практически всех частных самооценок, образующих Я-реальное, и увеличивается расхождение между Я-реальным и Я-идеальным. Причем критерии оценок (Я-идеальное) сформированы уже в 7 лет у первоклассников и не меняются на протяжении трех лет обучения в школе. Предполагается, что на этом расхождении Я-реального и Я-идеального основано развитие критического самоотношения, которое в конце младшего школьного возраста приобретает регулятивную функцию [1].

Сейчас, в эпоху цифровизации, отмечается связь самосознания с использованием детьми гаджетов, в первую очередь – увлечением компьютерными играми. В исследовании, проведенном в 1-4-ых классах, выявлены особенности самосознания активных и неактивных пользователей компьютерных игр. Для активных пользователей характерна неадекватная самооценка, идентификация с компьютерными персонажами и, соответственно, склонность к самореализации в поле игровой виртуальной реальности, в то время как неактивные пользователи не имеют такого рода идентификации и предпочитают самореализацию в реальном мире. Неактивные пользователи принимают себя, их образ Я более дифференцирован. Активные пользователи, напротив, тревожны, испытывают трудности в описании своего физического Я и эмоциональных состояний [20]. Излишнее увлечение компьютерными играми не способствует адекватному развитию самосознания и, соответственно, осложняет становление социального интеллекта.

Кроме понимания себя ребенку необходимо понимание окружающих, их поведения. Диапазон социальных знаний расширяется на протяжении младшего школьного возраста. Дети 9-10 лет лучше, чем 7-8-летние дети, распознают некоторые причинно-следственные связи в поведении других людей. Мальчики в 9-10 лет высоко оценивают свои социальные навыки [25].

Эмоциональный аспект или эмоциональный интеллект (способность понимать, адекватно выражать и регулировать свои эмоции, понимать эмоции и мотивы поведения других людей, сопереживать им) представляет собой важную составляющую социального интеллекта, основу социальной компетентности [23; 24; 40]. Здесь имеют значение гендерные различия.

Свое эмоциональное состояние в младшем школьном возрасте лучше понимают девочки, чем мальчики. В начале возрастного периода девочки опережают мальчиков и по показателям регуляции эмоций: в 7-8 лет они более сдержанны. В 9-10 лет девочки и мальчики управляют своими эмоциональными состояниями на одном уровне.

Социальная чувствительность (понимание состояния окружающих, с которыми ребенок постоянно взаимодействует) в 7-8 лет тоже выше у девочек. Но в конце младшего школьного возраста она интенсивно развивается у мальчиков, так что 9-10-летние мальчики имеют более выраженную социальную чувствительность, чем их сверстницы-девочки.

Понимание эмоционального состояния окружающих в 9-10 лет у младших школьников, независимо от пола, взаимосвязано с их социометрическим статусом. Ребенок, поддерживающий эмоциональные связи с одноклассниками и пользующийся определенной популярностью в ученической группе, лучше распознает эмоции, а также обладает более развитыми социальными навыками [25]. Дети, которых любят сверстники, также более

адекватно, сообразно ситуации, выражают свои эмоции. В частности, им легче удается выражение своих негативных эмоций, таких как гнев и печаль, они лучше справляются со своим беспокойством [42].

О поведенческом аспекте социального интеллекта (умение слушать другого человека, включаться в совместную работу, способность к социальной адаптации) в младшем школьном возрасте можно судить, прежде всего, по адаптации ребенка к школьной жизни или его дезадаптации.

При поступлении в школу в 5-6 лет (то есть в старшем дошкольном возрасте) дети практически не способны адаптироваться к школе и отсутствию родителей [9]. Трудности адаптации наблюдаются у 55% младших школьников; при низком уровне адаптированности развиваются негативное отношение к школе, школьная тревожность и страхи, амбивалентное отношение к учителю [12].

По данным, полученным на разных выборках, трудности в общении и взаимодействии при низком уровне коммуникативной компетентности испытывают от 17 до 25% учащихся начальных классов. В 7-8 лет коммуникативная компетентность развита в основном на среднем уровне, высокий уровень установлен только у 8% детей [6; 10]. 17% младших школьников свойственны значительные трудности в общении с педагогом [2].

Существуют группы младших школьников, в которых проблемы школьной адаптации/дезадаптации стоят особенно остро. Низкая коммуникативная компетентность, недостаточное владение литературным («книжным») языком, затрудняющие взаимодействие с педагогом и сверстниками, характерны для детей с отклонениями в развитии и детей из семей с низким социальным статусом и доходом [3; 30]. Адаптация детей иммигрантов, принадлежащих к другой культуре, крайне затруднена при стремлении родителей к сохранению этнокультурных традиций и отсутствию принятия ценностей нового для них общества [11].

Адаптация к школьной жизни сочетается с общим психологическим (субъективным) благополучием ребенка. При этом эмоциональное благополучие связано со способностью прощать других и проявлять по отношению к ним милосердие, социальное благополучие – с добротой, способностью прощать чужие ошибки, коммуникативной компетентностью, лидерскими качествами [5].

Один из наиболее тяжелых случаев школьной дезадаптации наблюдается при буллинге. Установлено, что формирование позиции жертвы, провоцирующей школьную травлю, или позиции, препятствующей виктимизации, происходит под влиянием семьи. Матери могут тормозить овладение детьми социальными ролями, характерными для их гендера, и виктимизация возникает у мальчиков при гиперопекающем поведении, у девочек – при материнской враждебности. Фактором защиты детей от виктимизации и развития у них адекватных форм взаимодействия со сверстниками становится родительская поддержка, внутрисемейная коммуникация, имеющая позитивную эмоциональную окраску [18].

Все три стороны социального интеллекта взаимосвязаны. К основным трудностям коммуникативного характера относят неспособность ребенка к проявлению эмпатии, трудности инициации контакта, отсутствие положительной установки на другого человека, трудности в понимании тех или иных социальных ситуаций, неспособность правильно распознавать контекст вербальной и невербальной экспрессии [43].

Поскольку в младшем школьном возрасте социальный интеллект и коммуникативная компетентность развиты недостаточно, разрабатываются различные развивающие программы. В частности, интенсивное становление коммуникативной компетентности у детей происходит при организации коллективно-распределенной учебной среды; при целенаправленном формировании, включающем диагностико-коррекционный (обеспечивающий индивидуализацию работы с детьми), коммуникативно-деятельностный и рефлексивный этапы [2; 10]. При охвате всех участников образовательного процесса развитие социального интеллекта первоклассников обеспечивается на основе их внеситуативно-личностного общения со значимыми взрослыми (учителем и родителями), исключая ориентацию только на успехи и неудачи ребенка в учебной деятельности [31].

Практическая значимость развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте

Одно из недавних исследований, посвященных значимости социального интеллекта младших школьников, было проведено в Греции (М. Беси, М. Сакеллариу, 2019). Выборку составили 1602 учителя дошкольного и начального школьного образования, методом изучения послужило анкетирование.

В результате исследования было сделано несколько выводов, отражающих важность развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте.

Во-первых, это признание факта тесной связи социального и эмоционального благополучия с обучением. Невозможно рассматривать благоприятное развитие социального интеллекта ребенка и успешность его взаимодействия со сверстниками в отрыве от его ведущей социальной роли и главной обязанности – быть учеником. Дети, обладающие развитыми социальными и коммуникативными навыками, способностью в той или иной мере адекватно управлять своим эмоциональным состоянием, легче переносят изменения в социальной ситуации развития при поступлении в школу.

Во-вторых, к социальным навыкам, наиболее важным для младшего школьника, учителя относят умение ориентироваться на класс, донести до других свои потребности и усидчивость в процессе учебной деятельности. Значимы также умение следовать инструкциям педагога, наблюдение, восприятие самого себя как члена группы, умение ждать своей очереди и уважать работу других. Эти социальные навыки отражают, с одной стороны, требования, предъявляемые к ребенку школой (проявление уважения к другим людям, к той микросреде, в которой он будет пребывать достаточно длительное время), с другой – уровень развития социального интеллекта младшего школьника и его личностную направленность в целом.

В-третьих, в младшем школьном возрасте значимо умение адаптироваться к изменившимся условиям и оставаться при этом вежливым и снисходительным в отношениях с другими людьми. Жизнь изменчива, поэтому представляется полезным готовить с детства к тому, что стабильность – понятие относительное. Ребенку важно уметь правильно реагировать на изменения как на эмоциональном, так и на поведенческом уровне.

В-четвертых, возможности социального роста ребенка расширяются благодаря сюжетно-

ролевой или деловой игре. Включаясь в социально-драматическую игру, он может ознакомиться со своей новой социальной ролью ученика начальной школы. Игра – это способ получения знаний, при котором ребенок активно учится искать решения потенциальных проблем, знакомится с социальными ситуациями, учится налаживать контакт со своими сверстниками, взаимодействует с ними, используя те или иные стратегии и модели поведения [33].

Заключение

В младшем школьном возрасте особую ценность для ребенка имеют контакты со сверстниками и освоение новой социальной роли ученика начальных классов. Именно эти две основные цели на данном возрастном этапе требуют от ребенка определенного уровня развития социального интеллекта и достаточно широкого диапазона социальных навыков. На становление социальных навыков, необходимых в школьной жизни, и приобретение благоприятного социального статуса в ученической группе оказывают решающее влияние учитель и родители младшего школьника. Интрагрупповое структурирование в классе основывается на аттракции (эмоциональном отношении к сверстникам), зависящей от оценок педагога. Только в конце обучения в начальной школе эта зависимость ослабевает [14]. Позитивные ожидания учителя, относящиеся к ребенку, способствуют налаживанию отношений с одноклассниками, повышению статуса в группе и уровня субъективного благополучия.

Родители могут помочь детям развивать способность к рефлексии, наблюдению за собой, своими эмоциями и переживаниями, их распознаванию. Это достигается при конгруэнтности родителей, при их умении знакомить детей с основами общения и языком тела, умении обращать внимание на мимику, жесты, тон голоса и другие параметры ежедневных коммуникаций. Важно больше времени проводить с детьми, организуя совместную деятельность, имеющую позитивную эмоциональную окрашенность, более интересную, чем виртуальная реальность в гаджетах и телевизоре. Ребенок должен учиться общаться с живыми людьми, уметь «настраиваться» на них и понимать их. Это полезно для развития взаимопонимания и построения здоровых отношений не только в семье, но и в школе [7].

Значимым взрослым важно поощрять ребенка за его коммуникабельность, желание проявить инициативу в разговоре, умение вежливо что-то попросить, быть отзывчивым и не бояться за себя постоять, если этого требует сложившаяся ситуация. Для этого необходимо научить ребенка ориентироваться в сложных и неоднозначных ситуациях, устранять конфликты на начальной стадии их возникновения. Безусловно, в силу возрастного фактора многое невозможно предусмотреть заранее, однако обучать продуктивному и адекватному взаимодействию необходимо с детства [42].

Родители и учитель транслируют ребенку систему общественных ценностей и культурных норм, помогают преодолеть коммуникативные трудности и тем самым способствуют развитию социального интеллекта. Достаточно развитый в младшем школьном возрасте социальный интеллект играет значимую роль в становлении личности, обеспечивает использование оптимальных моделей поведения во взаимодействии с окружающими, благоприятную позицию в группе сверстников, удовлетворенность семейной и школьной жизнью.

Литература

1. *Архиреева Т.В.* Развитие критического самоотношения у детей младшего школьного возраста // Вестник практической психологии образования. 2013. № 1. С. 54–57.
2. *Батырева С.Г.* Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 25 с.
3. Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А. Александрова и др. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. 392 с.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
5. *Волчегорская Е.Ю.* Индивидуальные достоинства как предикторы качества жизни младших школьников // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 113–119.
6. *Гаврилушкина О.П., Егорова М.А.* Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 3. С. 141–152. DOI:10.17759/psyedu.2016080313
7. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Родителям: книга вопросов и ответов. СПб.: АСТ, 2012. 192 с.
8. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
9. *Егоренко Т.А., Безрукавный О.С.* Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 59–65. DOI:10.17759/jmfp.2016050306
10. *Заречная А.А.* Психологические условия развития коммуникативной компетентности у детей 6-8 лет с разным темпом психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2018. 24 с.
11. *Карабанова О.А.* Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 15–26. DOI:10.17759/jmfp.2017060202
12. *Карабанова О.А.* Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502
13. *Карпушова О.А.* Образ сверстника как фактор развития самопознания младших школьников в образовательном процессе: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016. 26 с.
14. *Кондратьев М.Ю., Лисицина А.А.* Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 21–40.
15. *Кулагина И.Ю.* Психология детей младшего школьного возраста. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 291 с.
16. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.
17. *Лубовский Д.В.* Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 2. С. 50–67. DOI:10.17759/psyedu.2014060204
18. *Новикова М.А., Реан А.А.* Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая

- наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 112–120. DOI:10.17759/pse.2018230411
19. *Оганесян С.Е.* Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2014. 31 с.
 20. *Пахомова В.Г.* Психологические аспекты влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа Я у младших школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 48–56. DOI:10.17759/pse.2017220506
 21. Психология детей младшего школьного возраста. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2019. 424 с.
 22. *Разумникова О.М., Пусикова М.В.* Современные представления о социальном интеллекте и социальной креативности: значение тормозных функций в социальной адаптации // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 1. С. 67–84.
 23. *Савенков А.И.* Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. Т. 3. № 1. С. 30–38.
 24. *Савенков А.И.* Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7–15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201
 25. *Семенов В.Ю.* Возрастно-половые особенности социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. 22 с.
 26. *Семенов В.Ю., Наследов А.Д.* Модификация шкалы социального интеллекта Tromsø для российских школьников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2015. № 4. С. 5–21.
 27. Социальная возрастная психология / Толстых Н.Н. [и др.]. М.: Академический проект, 2019. 345 с.
 28. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
 29. *Тарасова К.С.* Типы конкурентного поведения младших школьников с разным уровнем развития социо-эмоциональной компетентности в условиях соревновательных игр: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016. 33 с.
 30. *Фатихова Л.Ф.* Социальный и эмоциональный интеллект детей с интеллектуальными нарушениями: подходы к изучению и коррекции. Уфа: Башкирский государственный университет, 2017. 140 с.
 31. *Шилова О.В.* Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2009. 25 с.
 32. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: АСТ, 1996. 592 с.
 33. *Besi M., Sakellariou M.* Transition to Primary School the Importance of Social Skills // International Journal of Humanities and Social Science (SSRG – IJHSS). 2019. Vol. 6. № 1. P. 33–36.
 34. *Cohen C.* Raise Your Child's Social IQ: Stepping Stones to People Skills for Kids. Advantage Books, 2000. 244 p.
 35. *Goleman D.* Emotional Intelligence, Why It Can Matter More Than IQ. Bantam, 2005. 384 p.
 36. *Gordon L., Gardner H.* Encyclopedia of Human Development. 2006. Vol. 2. P. 552–553.
 37. *Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. McGraw-Hill Education, 1967. 538 p.
 38. *Honeywill R.* Social intelligence is also being able to make important social decisions which can change your life // The Man Problem: destructive masculinity in Western culture. NY: Palgrave

Емельянова И.В., Кулагина И.Ю.
Особенности развития социального интеллекта в
младшем школьном возрасте
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 91–107.

Emelyanova I.V., Kulagina I.Yu.
Features of Development of Social Intelligence in Primary
School Age
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 91–107.

Macmillan, 2015.

39. Knopp K.A. The Children's Social Comprehension Scale (CSCS): Construct validity of a new social intelligence measure for elementary school children // *International Journal of Behavioral Development*. 2018. Vol. 43. № 1. P. 90–96.
40. Mayer J.D. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. NY: National Professional Resources, 2004. 329 p.
41. Murphy P.A. MIND Reading // *Psychology Today*. 2007. Vol. 40. № 5. P. 72–79.
42. Pace K.L. A community youth development. Approach to enhancing character development // *Community Youth Development: Programs, Policies, and Practices*. 2003. P. 248–272
43. School-Based Social Skills Training for Children With Autism Spectrum Disorder / Radley K.C. [et al] // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2015. Vol. 32. № 4. P. 256–268.
44. Thorndike E.L. Intelligence and its use // *Harper's Magazine*. 1920. Vol. 140. P. 227–235.

References

1. Arkhireeva T.V. Razvitie kriticheskogo samootnosheniya u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Development of critical attitude to self in primary school children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*. 2013, no. 1, pp. 54–57. (In Russ.).
2. Batyreva S.G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativnoi kompetentsii mladshikh shkol'nikov: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Model of communicative competence development of primary school pupils in the process of education. Ph.D.(Psychology) Thesis]. Moscow, 2017. 25 p. (In Russ.).
3. Bednost' i razvitie rebenka [Poverty and child development] / Pod red. D.A. Aleksandrova i dr. Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi, 2015. 392 p. (In Russ.).
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009. 400 p. (In Russ.).
5. Volchegorskaya E.Yu. Individual'nye dostoinstva kak prediktory kachestva zhizni mladshikh shkol'nikov [Individual Accomplishments as Predictors of Quality of Life among Junior Schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2011. Vol. 16, no. 1, pp.113–119. (In Russ.).
6. Gavrilushkina O.P., Egorova M.A. Deti s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v nachal'noi shkole [Children with special educational needs in the primary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 8, no. 3, pp.141–152 DOI:10.17759/psyedu.2016080313 (In Russ.).
7. Gippenreiter Yu.B. Roditelyam: kniga voprosov i otvetov [Parents: A Book of Questions and Answers]. Saint-Petersburg: Publ. AST, 2012. 192 p. (In Russ.).
8. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole [School readiness]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2004. 208 p. (In Russ.).
9. Egorenko T.A., Bezrukavnyi O.S. Problema psikhologo-pedagogicheskoi adaptatsii detei k obrazovatel'nomu prostranstvu [The problem of psychological and pedagogical adaptation of children to the educational space]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 59–65. DOI:10.17759/jmfp.2016050306. (In Russ.).
10. Zarechnaya A.A. Psikhologicheskie usloviya razvitiya kommunikativnoi kompetentnosti u detei

6-8 let s raznym tempom psikhicheskogo razvitiya: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Psychological conditions for the development of communicative competence in children 6—8 years with different rates of mental development. Ph.D.(Psychology) Thesis]. Moscow, 2018. 24 p. (In Russ.).

11. Karabanova O.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya i praktika vospitaniya v sem'e: kross-kul'turnyi aspect [Child-parent relationship and the practice of education in the family: cross-cultural aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 15–26. DOI:10.17759/jmfp.2017060202. (In Russ.).

12. Karabanova O.A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov [The Role of Family and School in Securing Psychological Well-Being of Primary School Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16–26. DOI:10.17759/pse.2019240502. (In Russ.).

13. Karpushova O.A. Obraz sverstnika kak faktor razvitiya samopoznaniya mladshikh shkol'nikov v obrazovatel'nom protsesse: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Image of a peer as a factor in the development of self-cognition of primary school children. Ph.D.(Psychology) Thesis] Moscow, 2016. 26 p. (In Russ.).

14. Kondrat'ev M.Yu., Lisitsina A.A. Osobennosti intragruppovogo strukturirovaniya klassov v nachal'noi shkole i na rubezhe nachal'noi i srednei shkoly [Specifics of Class Intragroup Structuring in Primary School and on the Boundary between Primary and Secondary School]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. 2012, no. 2, pp. 21–40. (In Russ.).

15. Kulagina I.Yu. Psikhologiya detei mladshogo shkol'nogo vozrasta. Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [The psychology of children of primary school age. Textbook and workshop for academic bachelor's degree]. Moscow: Publ. Yurait, 2019. 291 p. (In Russ.).

16. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and education]. Moscow: Publ. Smysl, 2009. 423 p. (In Russ.).

17. Lubovskii D.V. Fenomenologiya i dinamika razvitiya vnutrennei pozitsii sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Phenomenology and dynamics of development of an internal position in modern elementary school children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 50–67. DOI:10.17759/psyedu.2014060204. (In Russ.).

18. Novikova M.A., Rean A.A. Semeinye predposylki вовлеченности ребенка в shkol'nuyu travlyu: vliyanie psikhologicheskikh i sotsial'nykh kharakteristik sem'I [Family background of child involvement in school harassment: the influence of psychological and social characteristics of the family]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 112–120. DOI:10.17759/pse.2018230411. (In Russ.).

19. Oganesyana S.E. Fenomen yabednichestva v mladshem shkol'nom vozraste: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Tattletelling phenomenon in primary school age. Ph.D.(Psychology) Thesis]. Moscow, 2014. 31 p. (In Russ.).

20. Pakhomova V.G. Psikhologicheskie aspekty vliyaniya igrovoi virtual'noi real'nosti na formirovanie obraza Ya u mladshikh shkol'nikov [Psychological Impact of Virtual Reality Gaming on the Formation of Self-Image in Early School-Age Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 48–56. DOI:10.17759/pse.2017220506. (In Russ.).

21. Psikhologiya detei mladshogo shkol'nogo vozrasta. Uchebnik i praktikum dlya

akademicheskogo bakalavriata [The psychology of children of primary school age. Textbook and workshop for academic bachelor's degree] / Pod red. A.S. Obukhova. Moscow: Publ. Yurait, 2019. 424 p. (In Russ.).

22. Razumnikova O.M., Pusikova M.V. Sovremennye predstavleniya o sotsial'nom intellekte i sotsial'noi kreativnosti: znachenie tormoznykh funktsii v sotsial'noi adaptatsii [Social intelligence and social creativity: the importance of inhibitory functions in social adaptation]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*. 2018. Vol. 11, no. 1, pp. 67–84. (In Russ.).

23. Savenkov A.I. Emotsional'nyi i sotsial'nyi intellekt kak prediktory zhiznennogo uspekha [Emotional and social intelligence as predictors of success in life]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2006. Vol. 3, no. 1, pp. 30–38. (In Russ.).

24. Savenkov A.I. Struktura sotsial'nogo intellekta [The structure of social intelligence]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 7–15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201. (In Russ.).

25. Semenov V.Yu. Vozrastno-polovye osobennosti sotsioemotsional'nogo intellekta mladshikh shkol'nikov i podrostkov: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Age and gender features of socio-emotional intelligence of primary school children and adolescents. Ph.D.(Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2016. 22 p. (In Russ.).

26. Semenov V.Yu., Nasledov A.D. Modifikatsiya shkaly sotsial'nogo intellekta Tromsø dlya rossiiskikh shkol'nikov [Modification of the Tromsø social intelligence scale for the Russian school pupils]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 2015, no. 4, pp. 5–21. (In Russ.).

27. Sotsial'naya vozrastnaya psikhologiya [Social Psychology of Development] / Tolstykh N.N. [i dr.]. Moscow: Publ. Akademicheskii proekt, 2019. 345 p. (In Russ.).

28. Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya [Social intelligence: theory, measurement, research] / Pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2004. 176 p. (In Russ.).

29. Tarasova K.S. Tipy konkurentnogo povedeniya mladshikh shkol'nikov s raznym urovnem razvitiya sotsio-emotsional'noi kompetentnosti v usloviyakh sorevnovatel'nykh igr: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Types of competitive behavior of primary school children with different levels of development of social and emotional competence in the conditions of competitive games. Ph.D.(Psychology) Thesis]. Moscow, 2016. 33 p. (In Russ.).

30. Fatikhova L.F. Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt detei s intellektual'nymi narusheniyami: podkhody k izucheniyu i korrektsii [Social and emotional intelligence of children with intellectual disabilities: Approaches to the study and correction]. Ufa: Publ. Bashkirskii gosudarstvennyi universitet, 2017. 140 p. (In Russ.).

31. Shilova O.V. Razvitie sotsial'nogo intellekta u starshikh doshkol'nikov i pervoklassnikov v protsesse obshcheniya so znachimym vzroslym: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Development of social intelligence in senior preschool children and first-graders in the process of communicating with significant adults. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Nizhnii Novgorod, 2009. 25 p. (In Russ.).

32. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and Society]. Saint-Petersburg: Publ. AST, 1996. 592 p. (In Russ.).

Емельянова И.В., Кулагина И.Ю.
Особенности развития социального интеллекта в
младшем школьном возрасте
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 91–107.

Emelyanova I.V., Kulagina I.Yu.
Features of Development of Social Intelligence in Primary
School Age
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 91–107.

33. Besi M., Sakellariou M. Transition to Primary School the Importance of Social Skills. *International Journal of Humanities and Social Science (SSRG – IJHSS)*. 2019. Vol. 6, no. 1, pp. 33–36.
34. Cohen C. *Raise Your Child's Social IQ: Stepping Stones to People Skills for Kids*. Publ. Advantage Books, 2000. 244 p.
35. Goleman D. *Emotional Intelligence, Why It Can Matter More Than IQ*. Publ. Bantam, 2005. 384 p.
36. Gordon L., Gardner H. *Encyclopedia of Human Development*. 2006. Vol. 2, pp. 552–553.
37. Guilford J.P. *The Nature of Human Intelligence*. Publ. McGraw-Hill Education, 1967. 538 p.
38. Honeywill R. Social intelligence is also being able to make important social decisions which can change your life. *The Man Problem: destructive masculinity in Western culture*. New York: Publ. Palgrave Macmillan, 2015.
39. Knopp K.A. The Children's Social Comprehension Scale (CSCS): Construct validity of a new social intelligence measure for elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*. 2018. Vol. 43, no. 1, pp. 90–96.
40. Mayer J.D. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: Publ. National Professional Resources, 2004. 329 p.
41. Murphy P.A. MIND Reading. *Psychology Today*. 2007. Vol. 40, no. 5, pp. 72–79.
42. Pace K.L. A community youth development. Approach to enhancing character development. *Community Youth Development: Programs, Policies, and Practices*. 2003, pp. 248–272
43. School-Based Social Skills Training for Children With Autism Spectrum Disorder / Radley K.C. [et al]. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2015. Vol. 32, no. 4, pp. 256–268.
44. Thorndike E.L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. Vol. 140, pp. 227–235.

Информация об авторах

Емельянова Ирина Викторовна, докторант Пловдивского университета «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария, старший преподаватель, кафедра педагогической психологии, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru

Кулагина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Information about the authors

Irina V. Emelyanova, PhD student, Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria, senior lecturer, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru

Irina Yu. Kulagina, PhD in Psychology, Senior Research Associate, professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of

Емельянова И.В., Кулагина И.Ю.
Особенности развития социального интеллекта в
младшем школьном возрасте
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 91–107.

Emelyanova I.V., Kulagina I.Yu.
Features of Development of Social Intelligence in Primary
School Age
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 91–107.

Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Получена 04.01.2020
Принята в печать 20.06.2020

Received 04.01.2020
Accepted 20.06.2020

Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19

Ениколопов С.Н.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Бойко О.М.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-807X>, e-mail: olga.m.boyko@gmail.com

Медведева Т.И.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-2152>, e-mail: medvedeva.ti@gmail.com

Воронцова О.Ю.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-676X>, e-mail: okvorontsova@inbox.ru

Казмина О.Ю.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-0261>, e-mail: kazminaolga@mail.ru

Целью работы является исследование динамики психологических реакций, разворачивающихся в процессе пандемии COVID-19. В статье представлен анализ ответов на опрос в интернете, полученных с 22.03.2020 по 04.04.2020, когда в России началось распространение COVID-19. Исследование проводилось в интернете с использованием Google Forms. Ссылки на опрос размещались в социальных сетях. В опросе приняли участие 430 человек, из них 188 жителей Москвы, ответы которых были разбиты на 3 группы в соответствии с временем, когда они были получены: 23–24 марта (79 человек), 29–30 марта (46 человек), 31 марта–4 апреля (63 человека). Опрос включал в себя общий блок вопросов и методики SCL-90-R, COPE, ОКМ97. Статистическая обработка проводилась с использованием программы SPSS. Результаты: в целом по выборке с течением времени отмечается рост психопатологической симптоматики (соматизация, фибрическая симптоматика, нарушения сна), падает уровень конструктивного мышления и показатели эмоционального совладания, увеличивается представленность эзотерического мышления, наивного оптимизма, категорического мышления, также отмечаются обращение к религии и поиск экзистенциальных объяснений происходящего. В московской выборке наблюдается V-образный график по параметру «уровень депрессии», выраженности обсессивно-компульсивной симптоматики, параметрам «обращение к религии», «эзотерическое мышление» одновременно с

*Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И.,
Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.*
Динамика психологических реакций на начальном
этапе пандемии COVID-19
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 108–126.

*Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I.,
Vorontsova O.U., Kazmina O.U.*
Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the
Pandemic of COVID-19
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 108–126.

постоянным ростом уровней тревожной, фобической симптоматики и соматизации, что объясняется наличием фазы отрицания после фазы шока и перед переходом к принятию ситуации. Выводы: при пролонгировании ситуации возможен дальнейший рост психопатологической симптоматики, что может иметь широкий круг негативных последствий.

Ключевые слова: динамика психологических реакций, COVID-19, пандемия, SCL-90-R, копинг-стратегии.

Для цитаты: *Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.* Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207

Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the Pandemic of COVID-19

Sergey N. Enikolopov

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Olga M. Boyko

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-807X>, e-mail: olga.m.boyko@gmail.com

Tatiana I. Medvedeva

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-2152>, e-mail: medvedeva.ti@gmail.com

Oksana U. Vorontsova

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-676X>, e-mail: okvorontsova@inbox.ru

Olga U. Kazmina

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-0261>, e-mail: kazminaolga@mail.ru

The goal of the work is to study the dynamics of psychological changes unfolding during the COVID-19 pandemic. The paper presents an analysis of the responses to the survey on the Internet, received from 03.22.2020 to 04.04.2020, when the spread of COVID-19 begins in Russia. The study was conducted on the Internet using Google Forms. Links to the survey were posted on social networks. The survey involved 430 people, including 188 people in Moscow, and the answers

were divided into 3 groups with respect to the date when they were received: March 23–24 (79 people), March 29–30 (46 people), March 31–April 4 (63 people). The survey included a general block of questions and methods SCL-90-R, COPE, ОКМ97. Statistical processing was carried out with the SPSS statistical package. The results of the study show an increase in psychopathological symptoms (somatization, phobic symptoms, sleep disturbances), a decrease in the level of constructive thinking and indicators of emotional consciousness, an expansion of ideas about esoteric thinking, naïve optimism, categorical thinking, a turn to religion and a search for existential explanations for what is happening. In the Moscow sample, a V-shaped graphs were noted for the parameters of the level of depression, for the severity of obsessive-compulsive symptoms, for the parameters for “turning to religion”, “esoteric thinking,” along with a constant increase in the level of anxious, phobic symptoms and somatization, which leads to the presence of the negation phase after the phase of shock and before the adoption of a situation. Conclusions: with prolonged situation a further increase in psychopathological symptoms is possible, which can have a wide range of negative consequences.

Keywords: dynamics of psychological reactions, COVID-19, pandemic, SCL-90-R, coping strategy.

For citation: Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I., Vorontsova O.U., Kazmina O.U. Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the Pandemic of COVID-19. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207 (In Russ.).

Введение

Происходящая в настоящий момент пандемия COVID-19 является ситуацией, имеющей высокий стрессогенный потенциал за счет угрозы жизни и здоровью отдельных групп населения и тем самым вызывающей у большинства людей сильный страх за свою жизнь или за жизнь близких/знакомых. Кроме того, продолжительность ситуации, значимость изменений, которые она вносит в повседневную жизнь каждого человека, а также общая масштабность бедствия могут приводить к кумулятивному стрессовому эффекту. Психические реакции на опасность во многом универсальны [1], и это дает возможность уже сейчас опираться на имеющиеся знания в области медицины катастроф и психологии чрезвычайных ситуаций, исходя из которых можно предположить, что психологические реакции людей в условиях пандемии будут аналогичны психологическим реакциям, наблюдаемым в других чрезвычайных ситуациях. Так, динамика психологических реакций у людей, находящихся в угрожающей ситуации, в современной психологии исследована с точки зрения переживания боевого стресса и особенностей изменения психического состояния в ситуации боевых действий с выделением периодов, опасных с точки зрения совершения девиантных поступков [11], развития реакций на потенциальное радиоактивное заражение [7], вовлеченности в ситуацию террористического акта [8; 9; 16; 20; 25] и помощи людям, от него пострадавшим [14], а также при природной и техногенной катастрофах [1].

Инфекционное заболевание обладает уникальными характеристиками, которые объясняют непропорциональную степень страха: оно передается быстро и незаметно.

Поскольку во время вспышки пациент является одновременно и жертвой, и переносчиком, а также потому, что существует вероятность нарушения личных прав в целях борьбы со вспышкой, инфекция может рассматриваться по своему воздействию и психологическим последствиям как вторжение врага, приводить к повышению тревоги, страха [24], стигматизации и дискриминации [22]. Само по себе ограничение свободы передвижения, карантинные меры являются фактором усиления психопатологической симптоматики [17]. К подобным событиям относится пандемия COVID-19, психологические реакции на нее уже рассматриваются в научных публикациях [23; 26; 27]. В связи с этим возникает необходимость исследования уже имеющейся динамики психических реакций для возможности прогнозирования потребности в психологической и врачебной помощи для выделения мишеней воздействия в предотвращении нарастания психической травматизации у населения, что и является целью нашего исследования.

Одновременно с этим переживание пандемии в мегаполисе может иметь свои характерные особенности. Дело в том, что и сами отношения между незнакомыми людьми в очень крупных городах, где нет возможности знать всех, хотя бы через третьи руки, отличаются меньшей эмоциональной вовлеченностью [12]. При этом сама организация жизни в большом городе такова, что оставляет меньше времени на поддержание эмоционально вовлеченных отношений с людьми, выходящими за пределы круга друзей и знакомых. Все это показывает правомерность отдельного рассмотрения динамики эмоционального реагирования на пандемию коронавируса у жителей Москвы.

При схожести реакций на катастрофы имеются также значимые различия, обусловленные характером травматического воздействия, уровнем информированности и подготовленности населения, историческими особенностями того периода, в который происходят события [1]. Это говорит о важности исследования каждой катастрофической ситуации.

Исследователи в области медицины катастроф указывают на трудность полноценной психологической оценки влияния катастрофического события на людей [1], одной из трудностей является то, что люди неохотно отвечают на опросы и тесты. Использование анонимного интернет-опроса дает возможность преодолеть ограничения, связанные со стремлением «держаться за лицо» перед незнакомым человеком [2; 3], а также с фактором расстояния между исследователями и респондентами.

Материалы и методы

Материалом для исследования стали данные анонимного опроса, проведенного с использованием Google Forms. Для формирования выборки с разными социодемографическими данными ссылки на опрос с частотой раз в несколько дней размещались в социальных сетях «Facebook» и «ВКонтакте» на личных страницах и в группах, объединяющих людей по территориальному признаку: районы Москвы (в один день размещались по 2 ссылки в группах и сообществах разных районов), городские группы (Санкт-Петербург, Владивосток, Мурманск, Кирово-Чепецк и т.д.), русскоязычные группы для людей за рубежом (итальянские, французские), а также группы на основе общих увлечений (садоводы, мотоциклисты). При этом из-за анонимности опроса и подразумеваемой форматом личной инициативы респондентов была проведена дополнительная проверка репрезентативности данных путем сопоставления полученных результатов по одинаковым параметрам с результатами

Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И.,
Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.
Динамика психологических реакций на начальном
этапе пандемии COVID-19
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 108–126.

Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I.,
Vorontsova O.U., Kazmina O.U.
Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the
Pandemic of COVID-19
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 108–126.

исследований ВЦИОМ и ВШЭ. Несмотря на это, формат исследования требует осторожности при экстраполяции полученных результатов.

Респонденты могли выбирать, в каком объеме участвовать в исследовании: заполнить только общую часть или же потратить больше времени и заполнить ряд опросников. После предъявления каждого опросника во избежание потери данных задавался вопрос о том, готов ли респондент уделить еще время исследованию или же он хочет его завершить. Общая часть включала в себя блок социодемографических вопросов, вопросы по поводу соблюдаемых мер предосторожности против коронавируса, а также предварительные вопросы для оценки психического состояния и уровня дистресса у тех, кто закончил опрос на первой части. Была рассмотрена как вся совокупность ответов, так и отдельно динамика в Москве. В исследовании представлен анализ ответов на опрос, полученных с 22.03.2020 по 04.04.2020, всего 430 человек, из них 188 жителей Москвы.

В связи с многочисленностью ответов, полученных от москвичей, стало возможным проанализировать динамику в г. Москва в сопоставлении с нарастающей эпидемической опасностью от времени, когда количество заболевших в Москве было небольшим, до времени, когда был введен режим самоизоляции, объявлены недельные выходные, и затем период самоизоляции был продлен еще на три недели. Их ответы были разбиты на 3 группы в соответствии со временем, когда они были получены: 23–24 марта (79 человек), 29–30 марта (46 человек), 31 марта–4 апреля (63 человека). Группы статистически не различались по таким социодемографическим показателям, как уровень образования, наличие работы, семейное положение, пол. Вторая группа (29-30 марта) была немного младше (средний возраст групп: 41 ± 10 ; 38 ± 8 ; 42 ± 9). Несмотря на то, что выборки сходны между собой по процентному соотношению мужчин и женщин (примерно 86% женщин и 14% мужчин), в каждой из них отмечается существенное преобладание женщин. Это является еще одним из ограничений представленного исследования, связанным, вероятно, со спецификой гендерной социализации у мужчин, поощряющей большую закрытость у них в отношении негативных переживаний. Такая же картина наблюдалась в новейшем китайском исследовании [26], что говорит об универсальности данного феномена, способы преодоления влияния которого требуют дальнейшей доработки.

Использовались опросники:

Симптоматический опросник SCL-90-R (Symptom Check List-90-Revised) [15; 19], содержащий ряд шкал, в том числе: депрессии, тревожности, враждебности, а также индекс тяжести состояния, индекс тяжести наличного дистресса и число беспокоящих пациента симптомов.

Опросник COPE [18] в адаптации Рассказовой Е.И. с коллегами [13] – предназначен для измерения как ситуационных копинг-стратегий, так и лежащих в их основе диспозиционных стилей.

Опросник критического мышления «ОКМ97» [21], русскоязычная адаптация опросника СТИ [10].

Для статистического анализа использовались методы корреляционного анализа, для сравнения гомогенных групп – метод ANOVA с коррекцией Борферони, также использовался критерий Краскела–Уоллиса, а для параметров, выраженных в дихотомической шкале, критерий Хи-квадрат.

Так как данное исследование представляет собой оценку динамики, то появляется необходимость рассматривать результаты, статистическая значимость которых определяется на уровне тенденции, поскольку они указывают на намечающиеся тренды.

Результаты

Общая выборка

Особенности организации исследования не дают нам возможности говорить о репрезентативности выборки для всего российского общества. Отвечали люди, привыкшие проводить некоторое время в интернете, сами проявившие интерес к опросу. Однако ранее проведенные исследования показали правомерность привлечения данных, полученных с использованием интернет-опроса при проведении клинико-психологических исследований [3]. Анонимность проведения интернет-опроса делает его участников более откровенными, а получаемые ответы – более правдивыми [2], но лишает возможности сравнивать состояние одних и тех же людей несколько раз между собой, как того требовало бы академически принятое исследование динамики. При этом метаисследование методов изучения стресса показывает, что если в фокусе проблемы находятся психологический дистресс или незначительные физические симптомы, то самоотчету нет альтернатив и в подавляющем большинстве исследований измерение и стрессоров, и напряжения, и промежуточных переменных проводится при помощи простого поперечно-срезового опроса [4].

Для уточнения репрезентативности полученных данных было проведено сравнение с опросами, проведенными ВЦИОМ [6] и ВШЭ [5] в те же даты, которые рассматриваются в данной статье. В опросе ВЦИОМ приняли участие 1600 россиян в возрасте от 18 лет, в опросе ВШЭ – 3065 человек. Близкие по смыслу вопросы позволили сравнить полученные результаты ВЦИОМ и нашего опроса в интернете. Ниже приведены таблицы сравнения результатов по состоянию на 2 апреля с данными ВЦИОМ (табл. 1) и на 4–5 апреля с данными ВШЭ (табл. 2).

Таблица 1

Средние значения ответов ВЦИОМ и нашего опроса от 2 апреля

	ВЦИОМ (2 апреля)	Опрос (2 апреля)
Сижу дома	76% – сижу дома/уехал в отдаленное место	75% – не покидаю дом
Антисептики для рук	58% – использую антисептики для рук	58,3% – использую средства дезинфекции для рук
Маска	30% – ношу медицинскую маску/респиратор	43% – ношу маску

Полностью совпадают результаты опросов по поводу таких средств защиты, как «нахождение дома» и «использование дезинфекции для рук», однако значение показателя «ношение маски» выше в нашем опросе, что может быть связано с формулировкой ВЦИОМ, которая подразумевает медицинские маски и респираторы промышленного производства, в то время как многие используют самодельные маски. Близость результатов данного опроса с результатами ВЦИОМ позволяет нам предполагать соответствие полученных нами результатов динамике в российском обществе.

Таблица 2

Средние значения ответов ВШЭ и нашего опроса от 4–5 апреля

	ВШЭ (4-5 апреля)	Опрос (4-5 апреля)
Официальные данные об эпидемии	50% респондентов считают, что сведения о количестве зараженных и умерших занижены	51,43% – власти моей страны скрывают истинные масштабы эпидемии
Изменение доходов	3% – доходы выросли	3% – материальное положение улучшилось
	35% – доходы не изменились	48% – материальное положение не изменилось
	56% – доходы снизились	49% – материальное положение ухудшилось

Близки значения ответов о том, что люди полагают, что официальные данные искажают масштабы эпидемии. В обоих опросах только 3% заявили о том, что доходы выросли. В нашем опросе большее количество людей заявило о том, что доходы не изменились. И меньше людей сообщили о снижении доходов. Расхождение в оценке уменьшения доходов может быть связано с тем, что в нашей выборке почти половину составляют москвичи, и, соответственно, их доходы, возможно, меньше пострадали.

Несмотря на то, что в опросе принимали участие только пользователи интернета, рассмотрение динамики в общей выборке так же представляется правомерным в связи с большой информационной доступностью в современном обществе. Так, сейчас не обязательно быть в эпицентре трагического события, чтобы узнать о нем, сопереживать людям, вовлеченным в него. В ситуации с болезнью с крайне высоким уровнем контагиозности на данном этапе пандемии информация о том, что происходит в других городах/странах, с очень высокой вероятностью может быть соотнесена с собой. Возможность усиления субъективного чувства грозящей опасности также в настоящее время связана с наличием данных о преморбидных заболеваниях, увеличивающих шанс тяжелого течения COVID-19 вплоть до летального исхода, и одновременно с этим с регулярно появляющейся информацией про случаи тяжелого течения болезни у людей без факторов риска в анамнезе.

Корреляционный анализ показал, что на всей совокупности ответов (430 чел.) со временем меняется ряд параметров (табл. 3).

Таблица 3

Зависимость параметров от времени (корреляция по Спирмену) (N=430)

Параметры	Количество человек	Корреляция с датой опроса	Статистическая значимость
Общий опрос			
Способы защиты			
Не покидают дом	430	,156**	0,001
Носят маску	430	,225**	0,000
Носят перчатки	430	,126**	0,009
Сумма способов	430	,170**	0,000

Использование общественного транспорта	430	-,205**	0,000
Психологические проблемы			
Сон	430	-,089~	0,065
Подавленность	430	,143**	0,003
Интерпретации происходящего			
Биологическое оружие (обратная шкала)	430	-,142**	0,003
Наказание (обратная шкала)	430	-,224**	0,000
Экология (обратная шкала)	430	-,137**	0,004
Отрицание	211	-,118~	0,086
Рационализация	211	-,148*	0,032
Эмоции страха, тревоги, паники	211	,201**	0,003
Любопытство, интерес	211	-,156*	0,023
Опросник критического мышления «ОКМ97»			
Общая шкала конструктивного мышления	200	-,205**	0,004
Эмоциональное совладание	200	-,135	0,057
Эзотерическое мышление	200	,206**	0,003
Категорическое мышление	200	,121~	0,087
Наивный оптимизм	200	,151*	0,032
Опросник COPE			
COPE обращение к религии	262	,157*	0,011
SCL-90			
Соматизация	314	,148**	0,009
Фобия	314	,106~	0,060
PSI Число утвердительных ответов (число беспокоящих симптомов)	314	,135*	0,017

Условные обозначения. Уровень статистической значимости: ~ $p < 0.1$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Из табл. 3 видно, что по мере развития ситуации с 22.03.2020 по 04.04.2020 (430 человек) меняется частота использования способов защиты. Люди значимо чаще остаются дома, носят маски и перчатки, увеличивается сумма способов защиты (раздел «способы защиты»). Уменьшается количество людей, пользующихся общественным транспортом. Меняются интерпретации происходящего. Растет количество людей, которые интерпретируют происходящее как результат применения биологического оружия, наказание за грехи, расплату за пренебрежение экологическими проблемами. Изменяется психологическое состояние: статистически значимо растет подавленность, ухудшается сон (на уровне статистической тенденции).

В свободных ответах (их дали 211 человек) со временем снижается количество тех, кто использует рационализацию или отрицание (на уровне статистической тенденции), а также пишет, что ситуация вызывает у него любопытство или интерес, растет эмоциональное выражение тревоги, страха, паники.

Опросник критического мышления «ОКМ97» (200 человек) показал падение уровня конструктивного мышления и эмоционального совладания (на уровне статистической тенденции). Статистически значимо растут показатели по шкалам «эзотерическое мышление», «наивный оптимизм» и на уровне статистической тенденции – «категорическое мышление».

Опросник COPE (262 человека) показал, что растет обращение к религии.

Анализ показал, что меняется выраженность психопатологической симптоматики (SCL-90, 314 человек). Статистически значимо увеличивается уровень соматизации и растет число беспокоящих симптомов, также на уровне статистической тенденции растут фобии.

Динамика в Москве

В табл. 4 приведены результаты сравнения ответов на опрос в разное время в Москве. Параметры для наглядности приведены в одной таблице вместе со средними значениями. Для анализа использовались разные методы в зависимости от особенностей данных: ANOVA с коррекцией Борферони (для опросника ОКМ97 и SCL-90), также использовался критерий Краскела–Уоллиса (для COPE и некоторых параметров, выраженных количественно в общем опросе), а для параметров, выраженных в дихотомической шкале, метод Хи-квадрат (для оценки способов защиты, запроса на помощь психолога). Результаты попарных сравнений были обозначены с помощью буквенных значений. Этот способ обозначения статистически значимых попарных различий взят из программы SPSS, в которой используется стиль APA для попарного сравнения средних по столбцам (в таблицах сопряженности).

Таблица 4

Сравнение ответов на опрос в Москве в разное время

Параметры	23–24 марта (79 чел.)	29–30 марта (46 чел.)	31 марта–4 апреля (63 чел.)	Знач. различий
Способы_защиты				
Не покидают дом	64,6% (a)	80,4% (ab)	84,1% (b)	,006
Носят маску	26,6% (a)	50,0% (b)	52,4% (b)	,003
Общественный транспорт	48,1% (a)	37,0% (ab)	20,6% (b)	,016
Сумма способов	3,11±1,47 (a)	3,74±1,61 (ab)	3,84±1,57 (b)	,004
Психологические проблемы				
Подавленность	3,75±2,87 (a)	3,89±3,09 (ab)	4,97±2,85 (b)	,025
Нужна помощь психолога	19,0% (a)	21,7% (ab)	33,33% (b)	,052
Интерпретация происходящего				
Наказание или знак свыше (обрат. шкала)	3,57±0,63 (a)	3,33±0,73 (ab)	3,33±0,84 (b)	,082

Реакция Земли на загрязнение и эксплуатацию человеком (обрат. шкала)	3,30±0,868 (a)	2,94±0,827 (b)	3,18±0,79 (ab)	,060
Опросник критического мышления «ОКМ97»				
Эзотерическое мышление	28,23±10,09 (a)	24,52±9,46 (a)	31,08±9,00 (b)	,034
Опросник COPE				
Обращение к религии	6,83±3,45 (ab)	5,40±2,15 (a)	7,89±3,75 (b)	,015
Принятие	12,50±2,42 (a)	11,80±1,69 (b)	11,88±2,45 (b)	,022
Планирование	12,58±1,91	11,93±1,23	11,86±2,36	,067
SCL-90				
Соматизация	0,42±0,40 (a)	0,59±0,62 (ab)	0,69±0,43 (b)	,020
Навязчивости	0,64±0,61 (ab)	0,54±0,39 (a)	0,86±0,54 (b)	,030
Депрессия	0,72±0,72	0,64±0,53	0,96±0,57	,055
Тревожность	0,51±0,54 (a)	0,54±0,59 (ab)	0,85±0,75 (b)	,018
Фобия	0,27±0,32 (a)	0,35±0,44 (ab)	0,50±0,58 (b)	,049
Общий индекс тяжести	0,50±0,41 (a)	0,50±0,33 (ab)	0,70±0,36 (b)	,021
Число беспокоящих симптомов	29,19±17,05 (a)	29,20±15,95 (a)	39,46±13,74 (b)	,002

Примечание. Совпадающие буквы в скобках обозначают, что значения для соответствующих групп испытуемых существенно не отличаются друг от друга на уровне ,05.

Анализ результатов сравнения ответов показал, что уже во второй группе москвичи стали значимо чаще использовать маски и больше сидеть дома. Количество способов защиты увеличивалось и достигло наибольших значений в третьей группе (начало апреля). Использование общественного транспорта снижалось от группы к группе и достигло минимума в третьей группе. Увеличивались подавленность и потребность в помощи психолога. При этом во второй группе они еще не отличаются от начала исследования, а значимо увеличились в начале апреля (3 группа).

При интерпретации происходящего люди стали чаще прибегать к экзистенциальным объяснениям, чаще полагают, что это знак свыше или наказание, чаще считают, что пандемия – результат загрязнения Земли человеком (эти изменения произошли уже во второй группе).

В опроснике критического мышления «ОКМ97» увеличились показатели по шкале «эзотерическое мышление» (вера в загадочные, не поддающиеся научному толкованию феномены – астрологические прогнозы, различные предзнаменования, общепринятые суеверия). При этом во второй группе они снизились, а потом достигли максимальных уровней в третьей группе.

Опросник COPE демонстрирует V-образную динамику стратегии «обращение к религии», уровень которой снижается во второй точке и повышается в третьей. При этом

стратегии «планирование» и «принятие» резко снижаются во второй точке и в третьей остаются ниже, чем в начале опроса.

SCL-90 – проявление психопатологической симптоматики значимо не изменилось во второй группе, за исключением увеличения уровня соматизации (на уровне статистической тенденции), однако в третьей группе заметен рост уровня психопатологической симптоматики, в том числе по шкалам соматизации, тревоги, фобий. Повышен также общий уровень тяжести состояния. Изменение выраженности депрессии – на уровне статистической тенденции.

Обсуждение результатов

Обсуждение результатов в общей выборке

Результаты показали, что со временем во всей выборке (430 человек) растет использование средств защиты, что может быть объяснено как адекватной реакцией на угрозу распространения, так и увеличением фобических реакций, выявляемых методикой SCL-90-R. В данном контексте повышение уровня соматизации может быть связано с усилением сопоставления информации о COVID-19, получаемой от СМИ и социальных сетей, с собой и имеющимися телесными ощущениями. Одновременно с этим отмечается отрицательная динамика в способности объективно оценивать происходящее и утешать себя, о чем свидетельствует снижение по шкалам «конструктивное мышление» и «эмоциональное совладание» в методике ОКМ97, которые определяют способность человека противостоять стрессу [11]. Все это демонстрирует разворачивание психотравмирующего действия текущей ситуации, во многом схожего с описанным при ситуации возможного радиационного поражения [7]. Важно обратить внимание на рост в общей выборке уровней эзотерического и категорического типов мышления, что объясняет возросшее стремление людей прибегать к поиску смысла происходящего с привлечением экзистенциальных объяснений, снижается способность конструктивно мыслить, появляются такие копинги, как обращение к религии. Учитывая, что официальные религии ограничены в возможностях предложить своим адептам средства, на 100% гарантирующие защиту от заражения, в случае, если такая динамика будет наблюдаться дальше, это может угрожать снижением критичности по отношению к сектам, предоставляющим объяснения происходящего и предлагающим пути «спасения». Кроме того, вероятно появление различных «чудодейственных» средств, якобы предохраняющих от заражения. В этой связи представляется значимой активная поддерживающая позиция со стороны представителей власти, средств массовой информации, специалистов в области здравоохранения в предоставлении реалистичной, научно подтвержденной информации о предотвращении заражения.

Отдельного внимания требует рост показателей «категорическое мышление» и «наивный оптимизм», свидетельствующий о снижении возможности всесторонне оценивать происходящее вокруг и собственное состояние. Если рассматривать их вместе с имеющимися ограничениями на выход из дома, который сам по себе является стрессогенным фактором [17], это может повышать уровень конфликтов внутри семьи и приводить к повышению уровня домашнего насилия и насилия в отношении детей, о чем уже сейчас стали сообщать зарубежные СМИ [28]. Можно предполагать, что в семьях, где ранее не доходило до физической агрессии в отношении друг друга и детей, она может появиться. Это говорит о необходимости прямо сейчас развернуть массированное просвещение относительно способов ненасильственной коммуникации в конфликтной

ситуации с акцентом на то, что нормально в текущей ситуации испытывать разные сильные переживания, зачастую негативно окрашенные. Важную роль в снижении уровня домашнего насилия может играть нормализация переживания тревоги и страха мужчинами с популяризацией конструктивных способов совладания с ними.

Кроме того, констелляция следующих факторов – рост показателей категорического мышления, нарастание обеспокоенности, тревоги, фобий – наряду с характеристиками вируса («невидимость», высокая вирулентность) может запускать механизмы «опредмечивания» психопатологической симптоматики, поиска «видимого» потенциального источника опасности и виновников испытываемых ограничений. Мы можем предположить, что на поведенческом уровне возможно появление случаев противоправных действий в отношении людей, зараженных COVID-19, медицинских работников и др.

Обсуждение результатов в Москве

Отдельное рассмотрение динамики у жителей города Москвы связано с возможностью сопоставить изменение эпидемической обстановки в городе и психического состояния людей, в нем проживающих. Запуск опроса пришелся на 23–24 марта. В это время в Москве уже появились случаи заболевания коронавирусной инфекцией и стали раздаваться призывы оставаться дома. 24 марта выходит разрешение лечиться на дому при соблюдении карантина. Вторая точка примерно совпадает по времени с первым обращением президента по поводу коронавируса с объявлением «недели каникул». Третья точка находится рядом со вторым обращением президента и сообщением мэра Москвы об ужесточении противоэпидемических мер с введением обязательной самоизоляции.

В группе москвичей заметно, что изменения происходили неравномерно: сначала изменились способы физической защиты, изменились копинги и стратегии мышления (к 29–30 марта). Лишь затем начали появляться и увеличиваться психопатологические характеристики – соматизация, тревога, подавленность. Ко времени последнего замера увеличивается потребность в психологической помощи (1–4 апреля).

Анализируя динамику представленных показателей, мы можем говорить о том, что существенный скачок уровня подавленности происходит в третьей точке, когда надежды на быстрое разрешение ситуации окончательно развеиваются. Резко растет уровень выраженности психопатологической симптоматики, которая перед этим во второй точке измерений по ряду параметров начинала снижаться.

Постепенное повышение уровня соматизации может быть следствием постоянного прислушивания к себе в попытках отличить обычную для данного времени года простуду от COVID-19. При пролонгировании ситуации следует рассматривать возможность дальнейшего роста данного показателя. Более того, есть вероятность увеличения числа обращений к врачам и после исчезновения угрозы COVID-19 за счет закрепления механизма соматизации тревоги, привычной сверхбдительности по отношению к проявлениям физического недомогания, а также возможности соматических проявлений постстрессовых расстройств. О реальности угрозы последних говорит отрицательная динамика показателей шкалы «эмоциональное совладание» ОКМ97 в общем по выборке. Вышеперечисленные особенности динамики психических состояний диктуют необходимость уже сейчас начинать профилактическую работу по символизации,

контейнированию аффектов, а впоследствии вести популяризационную работу, направленную на снижение субъективной значимости симптоматики ОРВИ.

Представляет интерес колебание ряда показателей психопатологической симптоматики. Отдавая себе отчет в наличии ограничений, связанных с отсутствием возможности трижды продиагностировать состояние одного и того же человека, мы тем не менее попробуем объяснить полученные результаты с точки зрения психологических реакций респондентов на изменение окружающей эпидемиологической обстановки.

Мы видим колебания уровня шкалы проявлений обсессивно-компульсивной симптоматики. Так, ко второму замеру ее уровень ощутимо снижается, а на третьем опять растет, уже перерастая первую точку. Одним из объяснений, впрочем, не очень вероятных, может быть то, что здесь мы видим влияние восприятия слова «каникулы», что отразилось и в общем поведении людей, вышедших в те выходные на пикники и начавших планировать отдых. Это сопровождается снижением уровня депрессивной симптоматики и незначительным снижением общего индекса тяжести состояния. Все эти три параметра демонстрируют резкий рост к третьему измерению, проводимому после объявления президента о продлении «каникул» на весь апрель и появления слухов о предельном ужесточении режима самоизоляции в Москве.

Другая динамика наблюдается у таких параметров, как уровень тревожности и выраженность фобической симптоматики. Они и во втором измерении продолжают медленно расти, а к третьему показывают существенный рост. Аналогичную динамику изменений ответов из общей части опросника по поводу подавленности можно объяснить тем, что, по всей видимости, данный показатель включает в себя не только депрессивное самоощущение, но и фобические и тревожные реакции. Сходная динамика отмечается в самооценке потребности в психологической помощи, непрерывный рост которой требует дополнительной готовности специалистов в области психотерапии и психологии экстремальных ситуаций.

Таким образом, мы можем говорить о том, что, несмотря на кажущуюся положительную динамику во второй точке измерения, ощущение опасности сохраняется и нарастает. Данную динамику можно также объяснять с точки зрения процесса адаптации человеческой психики к травматической ситуации. Первое измерение демонстрирует нам шоковую реакцию, затем мы видим фазу отрицания реалистичности опасности. Третье измерение, по всей видимости, указывает на начало процесса принятия новой реальности. Похожая динамика обнаружена В. Менингером, что описано в работе Ю.А. Александровского с соавторами [1], у людей, потерявших имущество в ходе наводнения. Предвосхищение угрозы сопровождалось у них не только тревогой, но и неверием в возможность негативного развития событий, а когда очевидность угрозы отрицать уже было невозможно, то возникало состояние растерянности, подавленности, которое усиливалось утратой собственности. Исходя из этой модели, можем ожидать дальнейшего увеличения уровня депрессивной симптоматики по мере появления людей, болеющих коронавирусом, в кругу общения людей, что сделает невозможным отрицать наличие угрозы болезни. Одним из факторов, возможно, поспособствовавших более быстрому переходу от неверия к страху, могла стать интерактивная карта города, на которую регулярно наносятся адреса, откуда госпитализировали человека с COVID-19, что способствует обнаружению угрозы «у себя под боком».

Выводы

1. У представителей исследованной выборки принятие реалистичности угрожающей ситуации в случае пандемии коронавируса на описываемом этапе сходно с динамикой принятия угрозы природной катастрофы и имеет фазу шока, отрицания с элементами эйфорической реакции и перехода к принятию. Этот процесс сопровождается повышением уровня психопатологической симптоматики.

2. У изученной когорты наблюдается рост уровня «соматизации», и есть вероятность ее увеличения на всем протяжении пандемии, а также после завершения ситуации как одновременно выученного состояния и как телесного проявления испытываемых аффектов. Данный факт может быть учтен впоследствии врачами поликлинического звена для увеличения распознаваемости соматических жалоб, не имеющих физиологической основы, и направления таких пациентов к специалистам в области психического здоровья.

3. Отмечается потребность в помощи со стороны специалистов в области психического здоровья по контейнированию аффекта, символизации, а также в распространении знаний о социально приемлемых формах его выражения.

4. Снижение уровня критического мышления одновременно с повышением потребности в поиске смысла происходящего и с ростом востребованности обращения к религии как стратегии совладания с переживаниями, вызываемыми ограничениями и опасностями, связанными с текущей пандемией COVID-19, повышает опасность вовлеченности части людей в «деструктивные» секты.

5. В исследованной выборке обнаруживаются условия, способствующие росту возникновения и эскалации домашнего насилия и насилия в отношении детей. Это свидетельствует о важности популяризации методов ненасильственных способов разрешения конфликтных ситуаций, нормализации переживаний, вызываемых ограничениями и угрозами, связанными с COVID-19.

6. У части населения возможно усиление психопатологической симптоматики при пролонгировании ситуации, что может привести к дальнейшему росту потребности в психологической помощи.

7. С увеличением продолжительности пандемии возможно нарастание неэффективных способов снижения психопатологической симптоматики за счет ее опредмечивания, реализующегося в персонификации опасности. На поведенческом уровне эта тенденция может проявляться в агрессивных действиях по отношению к людям, воспринимаемым как потенциальный источник угрозы заражения.

Литература

1. Александровский Ю., Лобастов О., Стивак Л. и др. Психогении в экстремальных условиях. М.: Медицина, 1991.
2. Бабанин Л., Войскунский А., Смылова О. Интернет в психологическом исследовании // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2003. Том. 14. № 3. С. 79–96.
3. Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н. и др. Использование интернет-исследования (google-опроса) в изучении самоповреждающего поведения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2019. Том 11. № 6 (59). URL: <http://mpgj.ru>. (дата обращения: 28.04.2020).
4. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.

Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И.,
Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.
Динамика психологических реакций на начальном
этапе пандемии COVID-19
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 108–126.

Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I.,
Vorontsova O.U., Kazmina O.U.
Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the
Pandemic of COVID-19
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 108–126.

5. *Винокуров А., Галанина А.* Вирус виден невооруженным глазом [Электронный ресурс] // Газета «Коммерсантъ». 08.04.2020. № 63. С. 3. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4316579>. (дата обращения: 28.04.2020).
6. *ВЦИОМ.* Защититься от коронавируса? Реально! Опрос 7.04.20. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10223>. (дата обращения: 28.04.2020).
7. *Дворянчиков Н.В., Стариченко Н.В., Ениколопов С.Н.* Особенности восприятия и переживания «невидимого» стресса военнослужащими, работающими с источниками ионизирующих излучений // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С. 49–54.
8. *Ениколопов С.Н., Мкртчян А.А.* Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования. ч. 1 // Национальный психологический журнал. 2010. Том 2. № 4. С. 41–46.
9. *Ениколопов С.Н., Мкртчян А.А.* Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования. ч. 2 // Национальный психологический журнал. 2011. Том. 1. № 5. С. 19–23.
10. *Лебедев С.В., Ениколопов С.Н.* Адаптация методик исследования посттравматических стрессовых расстройств // Психологическая диагностика. 2004. № 3. С. 19–38.
11. *Мисюра В.* Психологическая реабилитация военнослужащих. М.: Издание академии, 1995.
12. *Московичи С.* Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
13. *Расказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики СОРЕ // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Том. 10. № 1. С. 82–118.
14. *Сили К.* Психотерапия травмы и травма психотерапии (терапевты об 11 сентября 2001 г.) // Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 4. С. 143–157.
15. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресс. СПб: Питер, 2001.
16. *Adams R.E., Boscarino J.A., Galea S.* Alcohol use, mental health status and psychological well-being 2 years after the World Trade Center attacks in New York City // The American Journal of Drug and Alcohol Abuse. 2006. Vol. 32. № 2. P. 203–24. DOI: 10.1080/00952990500479522
17. *Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // The Lancet. 2020. Vol. 395. № 10227. P. 912–920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
18. *Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K.* Assessing coping strategies: a theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. № 2. P. 267–283.
19. *Derogatis L.R., Spitzer R.L.* The SCL-90-R and the Brief Symptom Inventory (BSI) in Primary Care // Handbook of psychological assessment in primary care settings / eds. Maruish M.E. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000. P. 297–334.
20. *DiGrande L., Neria Y., Brackbill R.M., Pulliam P., Galea S.* Long-term posttraumatic stress symptoms among 3,271 civilian survivors of the September 11, 2001, terrorist attacks on the World Trade Center // American Journal of Epidemiology. 2011. Vol. 173. № 3. P. 271–281. DOI:10.1093/aje/kwq372
21. *Epstein S.* CTI: Constructive Thinking Inventory: professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, 2001.

Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И.,
Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.
Динамика психологических реакций на начальном
этапе пандемии COVID-19
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 108–126.

Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I.,
Vorontsova O.U., Kazmina O.U.
Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the
Pandemic of COVID-19
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 108–126.

22. Goodwin R., Haque S., Neto F., Myers L.B. Initial psychological responses to Influenza A, H1N1 ("Swine flu") // *BMC Infectious Diseases*. 2009. Vol. 9. P. 166. DOI:10.1186/1471-2334-9-166
23. Li S., Wang Y., Xue J., Zhao N., Zhu T. The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. № 6. DOI:10.3390/ijerph17062032
24. Pappas G., Kiriakou I.J., Giannakis P., Falagas M.E. Psychosocial consequences of infectious diseases // *Clinical Microbiology and Infection*. 2009. Vol. 15. № 8. P. 743–7. DOI:10.1111/j.1469-0691.2009.02947.x
25. Pyszczynski T.A., Greenberg J., Solomon S. In the wake of 9/11: the psychology of terror. Washington, DC: American Psychological Association, 2003.
26. Qiu J., Shen B., Zhao M., Wang Z., Xie B., Xu Y. A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations // *General Psychiatry*. 2020. Vol. 33. № 2. P. e100213. DOI:10.1136/gpsych-2020-100213
27. Tian F., Li H., Tian S., Yang J., Shao J., & Tian C. Psychological Symptoms of Ordinary Chinese Citizens Based on SCL-90 during the Level I Emergency Response to COVID-19 // *Psychiatry Research*. 2020. Jun; 288:112992 DOI:10.1016/j.psychres.2020.112992
28. WHO. COVID-19 and violence against women. Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331699/WHO-SRH-20.04-eng.pdf>. (Accessed 28.04.2020).

References

1. Aleksandrovskii Yu., Lobastov O., Spivak L. i dr. Psikhogenii v ekstremal'nykh usloviyakh. [Psychogenies in extreme conditions] Moscow: Meditsina, 1991. (In Russ.).
2. Babanin L., Voiskunskii A., Smyslova O. Internet v psikhologicheskom issledovanii [Internet in psychological research]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14 = Moscow University Psychology Bulletin, Psikhologiya*. 2003. Vol. 14, no. 3, pp. 79–96. (In Russ.).
3. Boyko O.M., Medvedeva T.I., Enikolopov S.N. i dr Ispol'zovanie internet-issledovaniya (google-oprosa) v izuchenii samopovrezhdayushchego povedeniya [Using web-based data collection (Google-forms) for the exploration of the self-harm]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.= Medical Psychology in Russia: science journal* 2019. Vol. 11, no. 6 (59). Available at: <http://mprj.ru>. (Accessed 28.04.2020). (In Russ.).
4. Bright J., Jones F. Stress: myth, theory and research. Sankt Peterburg.: Praim-Evroznak, 2003. (In Russ.).
5. Vinokurov A., Galanina A. Virus viden nevooruzhennym glazom [Virus can seem without microscope] // *Gazeta "Kommersant"*. 08.04.2020. 63 str. 3. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/4316579>. (Accessed 28.04.2020). (In Russ.).
6. VTsIOM. Zashchitit'sya ot koronavirusa? Real'no! Opros 7.04.20. [Can we safe from coronavirus? Really!] Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10223>. (Accessed 28.04.2020). (In Russ.).
7. Dvoryanchikov N.V., Starichenko N.V., Enikolopov S.N. Osobennosti vospriyatiya i perezhivaniya "nevidimogo" stressa voennosluzhashchimi, rabotayushchimi s istochnikami ioniziruyushchikh izluchenii [Features of perception and experience of "invisible" stress by military personnel working with sources of ionizing radiation]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa = Journal for Practice Psychologist*, 2005, no. 1, pp. 49–54. (In Russ.).

8. Enikolopov S.N., Mkrtchyan A.A. Psikhologicheskie posledstviya terrorizma i rol' SMI v protsesse ikh formirovaniya.ch.1 [Psychological consequences of terrorism and the role of mass media in the process of their formation. P. 1]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2010. Vol. 2, no. 4, pp. 41–46. (In Russ.).
9. Enikolopov S.N., Mkrtchyan A.A. Psikhologicheskie posledstviya terrorizma i rol' SMI v protsesse ikh formirovaniya. ch. 2 [Psychological consequences of terrorism and the role of mass media in the process of their formation. P. 2]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2011. Vol. 1, no. 5, pp. 19–23. (In Russ.).
10. Lebedev S.V., Enikolopov S.N. Adaptatsiya metodik issledovaniya posttravmaticheskikh stressovykh rasstroistv [Adaptation of methods for research post-traumatic stress disorders]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostic*, 2004, no. 3, pp. 19–38. (In Russ.).
11. Misyura V. Psikhologicheskaya reabilitatsiya voennosluzhashchikh. [Combatants' psychological rehabilitation] Moscow: Izdanie akademii, 1995. (In Russ.).
12. Moskovici S. Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 2007. (In Russ.).
13. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O., Osin E.N. Koping-strategii v strukture deyatelnosti i samoregulyatsii: psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki COPE [Coping strategies in the structure of activity and selfregulation: psychometric properties and applications of the COPE inventory]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013. Vol. 10, no. 1, pp. 82–118. (In Russ.).
14. Seeley K. Psikhoterapiya travmy i travma psikhoterapii (terapevty ob 11 sentyabrya 2001g.) [The Psychotherapy of Trauma and The Trauma of Psychotherapy: Talkins to Therapist About 9-11]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow Psychotherapeutic Journal*, 2006, no 4, pp. 143–157. (In Russ.).
15. Tarabrina N.V. Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stress [Psychology of the posttraumatic stress disorder]. SPb: Piter, 2001. (In Russ.).
16. Adams R.E., Boscarino J.A., Galea S. Alcohol use, mental health status and psychological well-being 2 years after the World Trade Center attacks in New York City. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 2006. Vol. 32, no. 2, pp. 203–24. DOI: 10.1080/00952990500479522
17. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 2020. Vol. 395, no. 10227, pp. 912–920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
18. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 56, no. 2, pp. 267–283.
19. Derogatis L.R., Spitzer R.L. The SCL-90-R and the Brief Symptom Inventory (BSI) in Primary Care // Handbook of psychological assessment in primary care settings / eds. Maruish M.E. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000. pp. 297–334.
20. DiGrande L., Neria Y., Brackbill R.M., Pulliam P., Galea S. Long-term posttraumatic stress symptoms among 3,271 civilian survivors of the September 11, 2001, terrorist attacks on the World Trade Center. *American Journal of Epidemiology*, 2011. Vol. 173, no. 3, pp. 271–281. DOI:10.1093/aje/kwq372
21. Epstein S. CTI: Constructive Thinking Inventory : professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, 2001.

Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И.,
Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.
Динамика психологических реакций на начальном
этапе пандемии COVID-19
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 108–126.

Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I.,
Vorontsova O.U., Kazmina O.U.
Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the
Pandemic of COVID-19
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 108–126.

22. Goodwin R., Haque S., Neto F., Myers L.B. Initial psychological responses to Influenza A, H1N1 ("Swine flu"). *BMC Infectious Diseases*, 2009. Vol. 9, pp. 166. DOI:10.1186/1471-2334-9-166
23. Li S., Wang Y., Xue J., Zhao N., Zhu T. The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, no. 6. DOI: 10.3390/ijerph17062032
24. Pappas G., Kiriaze I.J., Giannakis P., Falagas M.E. Psychosocial consequences of infectious diseases. *Clinical Microbiology and Infection*, 2009. Vol. 15, no. 8, pp. 743-7. DOI:10.1111/j.1469-0691.2009.02947.x
25. Pyszczynski T.A., Greenberg J., Solomon S. In the wake of 9/11: the psychology of terror. Washington, DC: American Psychological Association. 2003.
26. Qiu J., Shen B., Zhao M., Wang Z., Xie B., Xu Y. A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 2020. Vol. 33, no. 2, pp. e100213. DOI:10.1136/gpsych-2020-100213
27. Tian F., Li H., Tian S., Yang J., Shao J., & Tian C. Psychological Symptoms of Ordinary Chinese Citizens Based on SCL-90 during the Level I Emergency Response to COVID-19. *Psychiatry Research*, 2020. DOI:10.1016/j.psychres.2020.112992
28. WHO. COVID-19 and violence against women. Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331699/WHO-SRH-20.04-eng.pdf>. (Accessed 28.04.2020).

Информация об авторах

Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, профессор, заведующий отделом медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Бойко Ольга Михайловна, научный сотрудник отдела медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-807X>, e-mail: olga.m.boyko@gmail.com

Медведева Татьяна Игоревна, научный сотрудник, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-2152>, e-mail: medvedeva.ti@gmail.com

Воронцова Оксана Юрьевна, научный сотрудник, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-676X>, e-mail: okvorontsova@inbox.ru

Казьмина Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-0261>, e-mail: kazminaolga@mail.ru

Information about the authors

Sergey N. Enikolopov, PhD in Psychology, Head of Medical Psychology's Department, Federal State Budgetary Scientific Institution "Mental Health Research Center", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

*Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И.,
Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.*
Динамика психологических реакций на начальном
этапе пандемии COVID-19
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 2. С. 108–126.

*Enikolopov S.N., Boyko O.M., Medvedeva T.I.,
Vorontsova O.U., Kazmina O.U.*
Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the
Pandemic of COVID-19
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 108–126.

Olga M. Boyko, Research Associate of Medical Psychology's Department, Federal State Budgetary Scientific Institution "Mental Health Research Center", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-807X>, e-mail: olga.m.boyko@gmail.com
Tatiana I. Medvedeva, Research Associate of Medical Psychology's Department, Federal State Budgetary Scientific Institution "Mental Health Research Center", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-2152>, e-mail: medvedeva.ti@gmail.com
Oksana U. Vorontsova, Research Associate of Medical Psychology's Department, Federal State Budgetary Scientific Institution "Mental Health Research Center", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-676X>, e-mail: okvorontsova@inbox.ru
Olga U. Kazmina, PhD in Psychology, Leading Research Associate of Medical Psychology's Department, Federal State Budgetary Scientific Institution "Mental Health Research Center", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-0261>, e-mail: kazminaolga@mail.ru

Получена 12.05.2020
Принята в печать 20.06.2020

Received 12.05.2020
Accepted 20.06.2020

Специфические системообразующие свойства интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности

Ковальчук И.А.

ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»
(Академия ФСИН России), г. Рязань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-9815>, e-mail: iljakvlchk@rambler.ru

Сочивко Д.В.

ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»
(Академия ФСИН России), г. Рязань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9926-8610>, e-mail: sochivo@mail.ru

В статье авторы представили результаты эмпирического исследования интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности. Цель исследования заключалась в изучении структурных компонентов интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России и его особенностей в зависимости от выбранной профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 275 сотрудников ФСИН России, обучающихся по различным направлениям (специальностям) подготовки в период прохождения начальной профессиональной подготовки в загородном учебном центре Академии ФСИН России. Для оценки интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России использовались следующие методики: «Продвинутые прогрессивные матрицы» Дж. Равена; тест «Исключение слова»; субтест «Числовые ряды» теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра в адаптации К. Сугоняева; «Личностный профиль» Г. Айзенка (Eysenck Personality Profiler) в адаптации К. Сугоняева; «Опросник карьерных ориентаций» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер, В.Э. Винокуровой «Якоря карьеры». С помощью корреляционного анализа установлено, что на начальном этапе служебной деятельности интеллектуально-личностный потенциал сотрудников ФСИН России различается в зависимости от направления (специальности) подготовки специфическими системообразующими свойствами: «автономия» и «мотивационная зрелость» (специализация «Оперативно-розыскная деятельность»); «экстраверсия» и «мотивационная зрелость» (специализация «Организация режима в УИС»); «мотивация к службе» и «менеджмент» (специализация «Пенитенциарная психология»); «вызов» и «экстраверсия» (специализация «Тыловое обеспечение в УИС»).

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 127–143.

Ключевые слова: интеллектуально-личностный потенциал, направление (специальность) подготовки, сотрудник ФСИН России, специфические системообразующие свойства, начальный этап служебной деятельности, личностно-мотивационный компонент, интеллектуальный компонент.

Для цитаты: *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

Specific System-Forming Properties of Intellectual-Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Official Activity

Ilya A. Kovalchuk

Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-9815>, e-mail: iljakvlchk@rambler.ru

Dmitry V. Sochivko

Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9926-8610>, e-mail: sochivo@mail.ru

In the article, the authors presented the results of an empirical study of the intellectual and personal potential of employees of the Federal penitentiary service of Russia at the initial stage of official activity. The purpose of the study was to study the structural components of the intellectual and personal potential of employees of the Federal penitentiary service of Russia and its features depending on the chosen professional activity. The study involved 275 employees of the Federal penitentiary service of Russia of students in various directions (specialties) training during the initial training in a rural training center of the Academy of the Federal penitentiary service of Russia. To assess the intellectual and personal potential of employees of the Federal penitentiary service of Russia, the following methods were used: "Advanced progressive matrices" by J. Raven; test "word Exclusion"; subtest "Numerical series" of the intelligence structure test by R. Amthauer in the adaptation by K. Sugonyaev; "Personal profile" by G. Eysenck (Eysenck Personality Profiler) in the adaptation by K. Sugonyaev; "Questionnaire of career orientations" by E. Shane in the adaptation of V.A. Chiker, V.E. Vinokurova "career Anchors". With the help of correlation analysis it was found that at the initial stage of the service activities of the intellectual-personal potential of employees of the Federal penitentiary service of Russia varies depending on the direction (specialty) training specific backbone properties: "autonomy" and "motivational ripeness" (the specialization of

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-
Personal Potential of Employees of the Federal
Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of
Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 127–143.

Operatively-search activity); "extraversion" and "motivational ripeness" (the specialization of Organization of the regime in prisons); "motivation for service" and "management" (specialization in Penitentiary psychology); "challenge" and "extroversion" (specialization in Logistics in the UIS).

Keywords: intellectual and personal potential, direction (specialty) of training, employee of the Federal Penitentiary Service of Russia, specific system-forming properties, the initial stage of official activity, personal-motivational component, intellectual component.

For citation: Kovalchuk I.A., Sochivko D.V. 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.).

Введение

Принципиальные изменения в Федеральной службе исполнения наказаний Российской Федерации (далее – ФСИН России) и отмечающиеся в настоящее время снижение уровня профессионализма, рост количества нарушений законности и профессиональная деформация личности сотрудников [4] актуализируют прикладные задачи, направленные на повышение эффективности профессиональной и служебной деятельности за счет развития у них профессионально важных качеств. Согласно Концепции развития УИС до 2020 года [11] одним из направлений развития уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) является кадровое обеспечение, которое включает в себя комплекс мероприятий по дальнейшему развитию структуры профессионального образования работников УИС, достижению сбалансированности процессов сохранения и обновления количественного и качественного состава кадров, повышения их профессиональной компетентности.

Исследования последних лет в области юридической психологии представляют ряд результатов, свидетельствующих о том, что сотрудники ФСИН России не демонстрируют достаточный уровень готовности к реализации профессиональных функций и на начальном этапе служебной деятельности допускают множество ошибок [22]. Под влиянием профессиональной деятельности и тюремной субкультуры осужденных у значительной части сотрудников закрепляются непродуктивные приемы освоения организационной культуры подразделения, неадекватность интеграции в профессиональный коллектив и деструктивное межличностное взаимодействие с осужденными и личным составом территориальных органов ФСИН России [20]. Указанные негативные факторы способствуют развитию профессиональной деформации личности сотрудников ФСИН России, которая выражается в утрате ими истинного представления о смысле своей профессии и разочаровании в ее выборе, повышении восприимчивости к отрицательным мотивам, притуплении чувства профессионального долга, нежелании самореализовываться [19].

В связи с этим возрастает необходимость психологической оценки и развития интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности в образовательной организации, а также применения полученных

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 127–143.

знаний для реализации программ профотбора, психологического сопровождения их деятельности. В данной ситуации решающую роль играет прогноз успешности служебной деятельности сотрудников ФСИН России, которая становится все более зависимой от потенциальных возможностей личности.

Теоретико-методологическая основа исследования: конкретно-методологический уровень – принцип развития личности в профессиональной деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.); фундаментальные положения культурно-исторической концепции о единстве интеллекта и аффекта (Л.С. Выготский, О.К. Тихомиров); концепция функционирования единого интеллектуально-личностного потенциала человека и модель множественной многоуровневой регуляции решений и выборов личности (Т.В. Корнилова); психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода к профессиональной подготовке (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Р.Х. Гильмеева, Л.Н. Костина, О.Г. Ларионова и др.); прикладные аспекты морально-психологической подготовки специалистов правоохранительных органов к профессиональной деятельности (В.В. Вахнина, А.А. Вотинков, Д.Ю. Дубинин, Е.В. Измайлова, А.В. Ильин, А.Г. Караяни, А.А. Колодовский, И.О. Котенев, С.В. Кулакова, М.И. Марьин, В.М. Поздняков, Я.Н. Полякова, Л.А. Нилов, А.М. Столяренко, Ю.Е. Суслов, В.И. Хальзов, В.И. Черненилов и др.).

В структуре интеллектуально-личностного потенциала в психологии выделяют: а) личностно-мотивационный и интеллектуальный компоненты [8]; б) интеллектуальный и личностный компоненты [21]; в) эмоциональный интеллект, креативность, самооценку [7]; г) интеллектуальные, эмоциональные и волевые ресурсы [13]; д) психические возможности (в частности, интеллектуальные) и внутреннюю энергию, обращенную на творческое самовыражение и самоутверждение [9]; е) коммуникативный потенциал, творческий потенциал, нравственный потенциал [15]; ж) интеллектуальные способности, профессиональный потенциал, способность к творческой самореализации, способность к трудовой деятельности, духовный потенциал [14].

Теоретико-методологический анализ научных исследований позволяет рассматривать интеллектуально-личностный потенциал сотрудника ФСИН России как способность к актуализации интеллектуального и личностно-мотивационного компонентов, необходимых для эффективного решения служебных задач и выполнения служебных обязанностей. Интеллектуальный компонент интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России включается в процесс принятия решений в зависимости от специфики задач и выполнения служебных обязанностей. Личностно-мотивационный компонент потенциала активизирует и регулирует выполняемые сотрудником отдельные служебные действия и деятельность [6].

Этапы исследования

В рамках первого организационного этапа (2016–2017 гг.) проводился сбор и анализ научной литературы, рассматривались отечественные и зарубежные подходы к изучению указанной проблемы, а также требования нормативных правовых документов.

На этапе констатирующего эксперимента (2017–2018 гг.) были определены методы и

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 127–143.

методики исследования, с учетом направления (специальности) подготовки изучен и оценен уровень интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности; проведена интерпретация полученных результатов, использован математико-статистический анализ, исследована структура интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России.

Описание выборки

В исследовании приняли участие 275 сотрудников ФСИН России – в период прохождения начальной профессиональной подготовки в загородном учебном центре Академии ФСИН России. Из них: 75 человек (специализация «Оперативно-розыскная деятельность»); 100 человек (специализация «Организация режима в УИС»); 50 человек (специализация «Пенитенциарная психология»); 50 человек (специализация «Тыловое обеспечение в УИС»). Пол – мужской и женский. Средний возраст от 17 до 20 лет.

Методы и методики

Для достижения поставленной в исследовании цели и экспериментального подтверждения выдвинутой гипотезы использовался комплекс научных методов (анализ научной и учебной литературы, анализ нормативных правовых документов, регламентирующих профессионально-служебную и служебную деятельность сотрудников и психологов ФСИН России), эмпирические методы (наблюдение, беседа, тестирование, анализ личных дел). Для оценки интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России использовались следующие методики: «Продвинутые прогрессивные матрицы» Дж. Равена; тест «Исключение слова»; субтест «Числовые ряды» теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра в адаптации К. Сугоняева; «Личностный профиль» Г. Айзенка (Eysenck Personality Profiler) в адаптации К. Сугоняева; «Опросник карьерных ориентаций» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер, В.Э. Винокуровой «Якоря карьеры».

Для психодиагностического тестирования испытуемых использовался аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультитсихометр», который позволяет провести комплексную оценку уровня развития широкого спектра профессионально важных качеств, психологических и психофизиологических свойств, характеристик психического состояния сотрудников ФСИН России.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивались избранной методологией, применением комплекса методов и методик, адекватных цели исследования; репрезентативностью выборки; обработкой результатов с использованием методов математической статистики – корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона (r -Пирсона), коэффициента корреляции Спирмена, автоматизированного рабочего места психолога Psychometric Expert и статистического пакета IBMSPSS 19.0.

Цель и гипотеза исследования

Цель исследования заключалась в изучении структурных компонентов интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России и его особенностей в зависимости от выбранной профессиональной деятельности.

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
 Specific System-Forming Properties of Intellectual-
 Personal Potential of Employees of the Federal
 Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of
 Official Activity
 Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
 pp. 127–143.

Гипотеза исследования: структура интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России различается в зависимости от выбранного направления (специальности) подготовки.

Результаты

Для корреляционной плеяды, характеризующей структуру интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России, обучающихся по специализации «Оперативно-розыскная деятельность» (табл. 1), характерно два противоположных центра – «Мотивационная зрелость» и «Автономия». Мотивационная зрелость имеет все отрицательные корреляции с характеристиками, снижающими интеллектуально-личностный потенциал сотрудников ФСИН России и эффективность служебной деятельности: тревожностью, импульсивностью, нейротизмом, психотизмом и периферическим признаком, не связывающим два центра плеяды – подавленностью. «Автономия», напротив, имеет корреляции с теми же признаками (кроме подавленности) с положительным знаком и, кроме того, положительную связь с периферическим признаком «Безответственность». Подчеркнем, что «Автономия» означает независимость, освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений [1], ярко выраженную потребность все делать по-своему – самому решать, когда, над чем и сколько работать. Применительно к служебной деятельности сотрудник ФСИН России, отличающийся автономностью, не желает подчиняться служебным предписаниям и правилам (распорядок дня, рабочее место, время, форменная одежда и пр.).

Таблица 1

Корреляционная матрица интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России (специализация «Оперативно-розыскная деятельность»)

Показатели	Специализация	Менеджмент	Автономия	Стабильность организации	Предпринимательство	Мотивационная зрелость
Активность	0,38	0,03	-0,37	0,15	-0,19	0,34
Ассертивность, напористость	0,21	0,47	-0,17	0,04	-0,07	0,23
Тревожность	-0,32	0,08	0,36	-0,10	0,36	-0,42
Самоуничижение	-0,33	0,03	0,39	-0,16	0,38	-0,50
Подавленность	-0,19	0,04	0,30	-0,06	0,32	-0,42
Импульсивность	-0,20	-0,41	0,36	-0,31	0,27	-0,38
Безответственность	-0,40	-0,07	0,33	-0,20	0,24	-0,30
Нейротизм	-0,35	0,04	0,42	-0,15	0,42	-0,52

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
 Specific System-Forming Properties of Intellectual-
 Personal Potential of Employees of the Federal
 Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of
 Official Activity
 Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
 pp. 127–143.

Психотизм	-0,27	-0,15	0,39	-0,26	0,26	-0,33
Точность	0,03	0,14	-0,20	0,35	-0,25	0,14
Эффективность	0,09	0,11	-0,24	0,34	-0,31	0,21

Примечание: жирным курсивом выделены значимые коэффициенты корреляций ($p \leq 0,01$).

У сотрудников ФСИН России (специализация «Пенитенциарная психология») центрами корреляционной плеяды интеллектуально-личностного потенциала являются два показателя: «Менеджмент» и «Мотивация к службе» (табл. 2). Они не коррелируют между собой и соотносятся лишь через показатель экстраверсии. Если под «Менеджментом» понимать «ориентацию сотрудника на интеграцию усилий других людей, полноту ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации» [1], то можно подчеркнуть важность обладания сотрудником такой ориентацией для решения служебных задач и будущей психологической работы.

Таблица 2

**Корреляционная матрица интеллектуально-личностного потенциала сотрудников
 ФСИН России (специализация «Пенитенциарная психология»)**

Показатель	Менеджмент	Стабильность организации	Мотивация к службе
Общительность	0,03	0,10	0,52
Активность	0,24	0,44	0,52
Ассертивность, напористость	0,62	0,16	0,18
Подавленность	0,00	-0,47	-0,23
Экстраверсия	0,47	0,35	0,58
Скорость	0,45	-0,01	-0,25

Примечание: жирным курсивом выделены значимые коэффициенты корреляций ($p \leq 0,01$).

В корреляционной матрице, характеризующей интеллектуально-личностный потенциал сотрудников ФСИН России (специализация «Пенитенциарная психология»), существует еще независимая периферическая плеяда, связывающая показатели «Стабильность организации» и «Подавленность» по психическому профилю отрицательной связью (рис.).

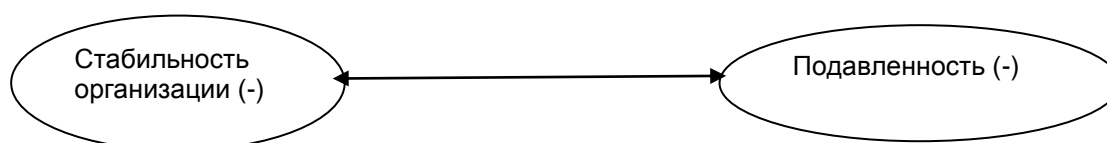


Рис. Периферическая плеяда интеллектуально-личностного потенциала сотрудников

ФСИН России (специализация «Пенитенциарная психология»)

Показатель «Стабильность организации» означает такую карьерную ориентацию сотрудника, которая обусловлена потребностью в безопасности, постоянстве и социальных гарантиях, поиском работы с определенным сроком службы. Полагаем, что такие сотрудники видят в лице ФСИН России организацию с хорошей репутацией, которая заботится о своих сотрудниках после увольнения и платит большие пенсии, выглядит более надежной среди аналогичных.

Таблица 3

**Корреляционная матрица интеллектуально-личностного потенциала сотрудников
 ФСИН России (специализация «Организация режима в УИС»)**

Показатели	Менеджмент	Автономия	Стабильность организации	Служение	Вызов	Предпринимательство	Мотивация к службе	Мотивационная зрелость
Активность	0,35	-0,11	0,40	0,06	0,33	0,25	0,31	0,07
Ассертивность	0,55	-0,04	0,40	-0,03	0,27	0,18	0,38	0,08
Склонность к риску	0,23	0,25	-0,08	-0,02	0,21	0,32	0,34	-0,17
Импульсивность	0,09	0,32	-0,04	-0,23	-0,01	0,48	0,03	-0,47
Агрессивность	0,07	0,19	0,06	-0,26	0,03	0,35	0,03	-0,31
Безответственность	-0,19	0,17	-0,29	-0,24	-0,26	0,05	-0,18	-0,31
Социальная желательность	0,08	-0,25	0,06	0,37	0,20	-0,26	0,06	0,35
Экстраверсия	0,47	-0,08	0,50	0,07	0,39	0,25	0,42	0,09
Нейротизм	-0,22	0,31	-0,21	0,07	-0,01	0,16	-0,04	-0,30
Психотизм	0,01	0,25	-0,10	-0,30	-0,05	0,35	0,03	-0,40

Для интеллектуально-личностного потенциала сотрудников, обучающихся по специализации «Организация режима в УИС» (табл. 3), характерны два различных центра корреляционных плеяд: 1) как качество якорей карьеры; 2) из сферы личностно-мотивационного компонента, собирающего вокруг себя релевантные показатели по методике «Якоря карьеры». Эти корреляционные плеяды никак не связаны между собой, то есть не определяются даже посредственные признаки, соединяющие их. Видна центральная роль мотивационной зрелости этих сотрудников по отношению к ряду показателей их карьерно-личностного роста. У них также имеются отрицательные корреляции с мотивационной зрелостью таких показателей, как психотизм, агрессивность, импульсивность, безответственность, социальная желательность. Вторая корреляционная плеяда по группе испытуемых сотрудников ФСИН России со специализацией «Организация режима в УИС» представлена центром «Экстраверсия».

Корреляционная матрица интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
 Specific System-Forming Properties of Intellectual-
 Personal Potential of Employees of the Federal
 Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of
 Official Activity
 Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
 pp. 127–143.

России по специализации «Тыловое обеспечение в УИС» (табл. 4) представлена двумя центрами – «Экстраверсия» и «Вызов».

Под «Вызовом» понимается ориентация на конкуренцию, победу над другими, решение сложных задач [1]. Другими словами, для такого сотрудника характерна ориентация на то, чтобы бросать вызов, а служебная ситуация чаще всего рассматривается с позиции выигрыша–проигрыша. Процесс борьбы и победа для сотрудника важнее, чем конкретная область служебной деятельности или квалификация.

Таблица 4

**Корреляционная матрица интеллектуально-личностного потенциала сотрудников
 ФСИН России (специализация «Тыловое обеспечение в УИС»)**

Показатель	Менеджмент	Служение	Вызов	Мотивация к службе
Общительность	0,11	0,47	0,25	0,43
Активность	0,55	0,36	0,44	0,34
Ассертивность/напористость	0,61	0,38	0,42	0,12
Самоуничижение	-0,43	-0,29	-0,24	-0,08
Экстраверсия	0,54	0,50	0,50	0,46
Продуктивность невербального интеллекта	0,35	0,00	0,41	0,13
Точность невербального интеллекта	0,35	0,00	0,41	0,13
Эффективность невербального интеллекта	0,36	0,02	0,44	0,15

Примечание: жирным курсивом выделены значимые коэффициенты корреляций ($p \leq 0,01$).

Корреляционный анализ объективных показателей служебной и учебно-профессиональной деятельности сотрудников ФСИН России с интеллектуально-личностными свойствами дал следующие результаты:

1. Анализ корреляционных связей количества взысканий за полугодие у сотрудников ФСИН России с показателями их интеллектуально-личностного потенциала показал наличие положительных значимых связей со стремлением к автономии, независимости от правил и предписаний ($k = -0,27$, при $p \leq 0,01$). Стремление сотрудников ФСИН России к независимости снижает субординацию, стремление выполнять в служебной деятельности приказы вышестоящих сотрудников, следовать нормативно-правовым предписаниям и правилам, регламентирующим службу во ФСИН России. Тенденция к взысканиям находится в отрицательной зависимости от стремления воплощать в служебной деятельности свои идеалы и ценности ($k = -0,21$, при $p \leq 0,05$), стремления к решению заведомо сложных учебно-профессиональных и служебных задач ($k = -0,19$, при $p \leq 0,05$), мотивации к службе ($k = -0,32$, при $p \leq 0,05$), мотивационной зрелости ($k = -0,29$, при $p \leq 0,05$). Значит, снижение служебной мотивации приводит к увеличению количества взысканий, поскольку, на наш взгляд,

стремление к служебной дисциплине в большей степени обусловлено именно служебной мотивацией (табл. 5).

2. На связь личностно-мотивационного компонента интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России с частотой взысканий указывает выявленная статистически значимая положительная зависимость с такими качествами, как активность ($k=0,28$, при $p \leq 0,05$), ассертивность ($k=0,19$, при $p \leq 0,05$), склонность к риску ($k=0,23$, при $p \leq 0,05$), импульсивность ($k=0,36$, при $p \leq 0,01$), агрессивность ($k=0,29$, при $p \leq 0,01$), безответственность ($k=0,35$, при $p \leq 0,01$), психотизм ($k=0,31$, при $p \leq 0,01$). Данная тенденция прослеживается в силу того, что активное и независимое поведение, выходящее из-под контроля сознания, в совокупности с отсутствием ответственности приводит к нарушению в служебной деятельности правил и норм поведения, предписанных сотрудникам ФСИН России. Значимых взаимосвязей между интеллектуальным компонентом интеллектуально-личностного потенциала и количеством взысканий не обнаружилось. Мы это объясняем тем, что все сотрудники, которые принимали участие в исследовании, проходили военно-врачебную комиссию и отличаются уровнем интеллектуальных и прогностических способностей (лежащими в границах статистической нормы), а также умеют делать логические выводы о последствиях своего поведения. Таким образом, ведущее значение среди причин дисциплинарных нарушений сотрудниками ФСИН России в служебной деятельности занимает личностно-мотивационный компонент интеллектуально-личностного потенциала: умение контролировать свои побуждения, способность к рефлексии, направленность личности, ответственность (табл. 5).

3. Корреляционный анализ количества получаемых сотрудниками ФСИН России поощрений и компонентов интеллектуально-личностного потенциала показал, что существует статистически значимая положительная взаимосвязь между получаемыми поощрениями и стремлением воплощать в служебной деятельности свои профессиональные идеалы и ценности ($k=0,32$, при $p \leq 0,05$), стремлением преодолевать трудности в служебной деятельности ($k=0,26$, при $p \leq 0,01$), мотивацией к службе ($k=0,27$, при $p \leq 0,05$) и мотивационной зрелостью ($k=0,39$, при $p \leq 0,01$). Таким образом, выраженность служебной мотивации, осмысленности учебно-профессиональных и служебных целей повышает количество поощрений у сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности. Кроме того, выявлена статистически значимая взаимосвязь получаемых сотрудниками поощрений с такими личностными качествами, как общительность ($k=0,27$, при $p \leq 0,05$) и активность ($k=0,39$, при $p \leq 0,05$). Данная зависимость, на наш взгляд, объясняется тем, что основную долю поощрений сотрудники получают за несение службы в ходе обеспечения порядка на общественных мероприятиях, где важное значение приобретают активность и коммуникабельность личности (табл. 5).

4. Средний балл оценки по учебным дисциплинам находится в прямой зависимости от выраженности стремления быть профессионалом ($k=0,32$, при $p \leq 0,001$); желаний воплощать в работе свои идеалы и ценности ($k=0,31$, при $p \leq 0,05$); тенденции решать заведомо сложные профессиональные задачи ($k=0,27$, при $p \leq 0,01$); мотивации к службе ($k=0,34$, при $p \leq 0,05$); выраженности мотивационной зрелости ($k=0,37$, при $p \leq 0,05$). Иными словами, успеваемость по учебным дисциплинам как один из критериев успешности учебно-профессиональной

деятельности, в которой раскрывается интеллектуальный потенциал сотрудников ФСИН России, зависит от мотивационной составляющей, описывающей осмысленность профессионального выбора, желание быть профессионалом (табл. 5).

5. Установлена прямая зависимость между средней оценкой по учебным дисциплинам и общительностью ($k=0,25$, при $p \leq 0,05$), активностью ($k=0,31$, при $p \leq 0,01$), асертивностью ($k=0,35$, при $p \leq 0,05$). Данная закономерность, очевидно, объясняется тем, что коммуникабельность сотрудника способствует более благоприятному восприятию его преподавателем и в определенной степени завышению выставяемых оценок. Активность как энергетическая составляющая благоприятствует более успешному освоению учебных дисциплин. Повышение же в нормальных пределах асертивности способствует проявлению сотрудниками целенаправленности, а также выполнению задач в учебно-профессиональной и служебной деятельности (табл. 5).

6. Зафиксирована отрицательная статистически значимая связь средних оценок по учебным дисциплинам и таких личностных характеристик сотрудников ФСИН России, как самоуничижение ($k=-0,21$, при $p \leq 0,05$), подавленность ($k=-0,13$, при $p \leq 0,05$), импульсивность ($k=-0,25$, при $p \leq 0,05$), безответственность ($k=-0,41$, при $p \leq 0,001$), нейротизм ($k=-0,12$, при $p \leq 0,05$), психотизм ($k=-0,17$, при $p \leq 0,05$). Мы предполагаем, что самоуничижение, подавленность и нейротизм приводят к снижению у сотрудников самооценки, веры в собственные силы, что негативно сказывается на энергетическом компоненте мотивации и дезорганизует учебно-профессиональную и служебную деятельность. Импульсивность снижает целенаправленность деятельности, безответственность снижает значимость мотивов, а психотизм способствует снижению стремления к нормативному поведению в учебно-профессиональной и служебной деятельности (табл. 5).

7. Выявлены положительно значимые связи между скоростными и продуктивными показателями интеллектуальных невербальных тестов; продуктивными показателями вербальных и числовых тестов. Но в вербальных и числовых математических тестах наблюдаются значимые отрицательные корреляции со скоростными параметрами ($k=-0,14$, при $p \leq 0,05$) и ($k=-0,12$, при $p \leq 0,05$). Данный факт, вероятно, свидетельствует о том, что в процессе выполнения сотрудниками числовых и вербальных тестов, которые вызывают меньше трудностей, происходит ускорение темпов деятельности и, как следствие, появление ошибок и снижение точности в ответах (табл. 5).

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа показателей по методикам и внешних критериев интеллектуально-личностного потенциала с использованием коэффициента Спирмена (при * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,001$)**

Название теста	Параметр	Объективные критерии интеллектуально-личностного потенциала		
		Средний балл оценки за полугодие (М оц)	Взыскания за полугодие (М вз)	Поощрения за полугодие (М поощ)
ЯК	Специализация	0,32***	-0,18	0,09
	Менеджмент	0,05	-0,07	0,17

	Автономия	-0,06	0,27**	0,04
	Стаб-ть места жительства	0,04	-0,08	0,05
	Стаб-ть организации	0,17	-0,03	0,07
	Служение	0,31*	-0,21*	0,32*
	Вызов	0,27**	-0,19*	0,26**
	Интеграция стилей жизни	0,04	0,01	-0,12
	Предпринимательство	-0,09	0,05	-0,03
	Мотивация к службе	0,34*	-0,32*	0,27*
	Мотивационная зрелость	0,37*	-0,29*	0,39**
	ЕРР	Общительность	0,25*	-0,09
Активность		0,31**	0,28*	0,39*
Ассертивность		0,35*	0,19*	0,06
Тревожность		0,17	0,13	-0,08
Самоуничижение		-0,21*	0,04	-0,03
Подавленность		-0,13*	0,07	-0,02
Склонность к риску		0,14	0,23*	-0,04
Импульсивность		-0,25*	0,36**	0,05
Агрессивность		0,03	0,29**	-0,07
Безответственность		-0,41***	0,35**	-0,09
Экстраверсия		-0,04	0,03	0,02
Нейротизм		-0,12*	0,05	-0,01
Психотизм	-0,17*	0,31**	-0,03	
Равен	Продуктивность	0,17*	0,06	0,14*
	Скорость	0,19*	-0,02	0,05
	Гочность	0,12*	0,03	0,02
	Эффективность	0,09	0,01	0,13**
ИСл	Продуктивность	0,20*	-0,05	0,16*
	Скорость	-0,14*	0,03	0,06
	Гочность	0,11*	-0,02	0,02
	Эффективность	0,07	-0,01	0,01
ЧР	Продуктивность	0,11	0,05	0,11
	Скорость	-0,12*	0,01	0,02
	Гочность	0,13*	0,02	0,12
	Эффективность	0,05	0,04	0,19*

Выводы

На начальном этапе служебной деятельности интеллектуально-личностный потенциал сотрудников ФСИН России имеет специфические системообразующие свойства, обусловленные направлением (специальностью) подготовки: 1) «Автономия» и «Мотивационная зрелость» указывают на независимость от организационных, служебных норм и предписаний, а также на карьерную ориентацию в продвижении себя как профессионала сотрудников, обучающихся по специализации «Оперативно-розыскная деятельность»; 2) «Экстраверсия» и «Мотивационная зрелость» означают обращенность на внешний мир, а также карьерную ориентацию в продвижении себя как профессионала сотрудников, обучающихся по специальности «Организация режима в УИС»; 3) «Мотивация

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 127–143.

к службе» и «Менеджмент» свидетельствуют о стабильности личностного и профессионального развития, а также об ориентации на объединение усилий других людей и принятие ответственности за результат сотрудников, обучающихся по специализации «Пенитенциарная психология»; 4) «Вызов» и «Экстраверсия» означают выраженную ориентацию на конкуренцию и победу, чем на служебную деятельность, а также интеграцию усилий других людей и принятие ответственности за результат сотрудников, обучающихся по специализации «Тыловое обеспечение в УИС».

Результаты эмпирического исследования позволяют утверждать, что на начальном этапе служебной деятельности с сотрудниками ФСИН России необходимо проводить психологическую работу, направленную на развитие как отдельных компонентов интеллектуально-личностного потенциала, так и на данный потенциал в целом [3].

Подчеркнем, что согласно приказу Министерства юстиции Российской Федерации от 12 декабря 2005 г. № 238, которым была утверждена Инструкция по организации деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы [6], в качестве основной задачи психологов образовательных организаций является «...осуществление первичного психологического отбора кандидатов на службу (учебу), психологическое сопровождение вновь принятых сотрудников, профессионально-психологическая подготовка и консультирование персонала».

Литература

1. Аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультисихометр»: метод. рук. Ч. 1. М., 2008. 117 с.
2. Бочкова М.Н. Эмоциональный интеллект и креативность: связь и взаимодействие на примере разных категорий осужденных [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 1. С. 92–102. DOI:10.17759/psylaw.2020100108
3. Васильева Е.Н., Щербаков А.В. Гендерная специфика личностного компонента в структуре карьерного потенциала на начальном этапе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2020. Том. 25. № 1. С. 26–35. DOI:10.17759/pse.2020250103.
4. Доклад о результатах и основных направлениях деятельности на 2015–2017 годы Федеральной службы исполнения наказаний [Электронный ресурс] // Официальный сайт ФСИН России. URL: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/Doklad> (дата обращения: 12.09.2019).
5. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; ННПО «МОДЭК», 2003. 456 с.
6. Ковальчук И.А. Интеллектуально-личностный потенциал будущих специалистов ФСИН России на этапе первичной подготовки к службе и обучению [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Том 8. № 4. С. 204–218. DOI:10.17759/psylaw.2018080418.
7. Ковальчук И.А. Социально-психологический тренинг как способ развития интеллектуально-личностного потенциала сотрудников ФСИН России на начальном этапе служебной деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 3 (49). С. 102–106.

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-Personal Potential of Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 127–143.

8. *Корнилова Т.В.* Принцип неопределенности в психологии выбора и риска [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Том. 8. № 40. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.08.2018).
9. *Корнилова Т.В.* Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека (в развитие смысловой теории мышления) // Методология и история психологии. 2009. Том. 4. Вып. 4. С. 47–59.
10. Об утверждении Инструкции об организации деятельности психологической службы УИС: приказ Минюста России [от 12 дек. 2005 г. № 238] // Бюллетень нормативных актов федер. органов исполнительной власти. 2006. № 9.
11. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: постановление Правительства Российской Федерации [от 14 октября 2010 г. № 1772-р; по состоянию на 23 сентября 2015 г.] // Собр. законодательства Российской Федерации. 2010. № 43. Ст. 5544.
12. *Павлова А.М.* Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие // Ежегодник Российского психологического общества. СПб. 2003. Том. 6. С. 207–210.
13. *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.09.2016).
14. *Соколов В.В.* Философия духа и материи Рене Декарта. М.: Либроком, 2011. 143 с.
15. *Стаханова О.В.* О структуре трудового потенциала // Социологические исследования. 1981. № 2. С. 75–79.
16. *Столяренко А.М.* Энциклопедия юридической психологии. М.: Юнити Дана, 2003. 607 с.
17. *Суходольский Г.В.* Основы математической статистики для психологов: учебник. 2-е изд. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1998. 464 с.
18. *Ульянина О.А.* Концепция психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел // Психологическая наука и образование. 2019. Том. 24. № 6. С. 28–37. DOI: 10.17759/pse.2019240603.
19. *Ушаков Д.В.* Структура и динамика интеллектуальных способностей: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М.: Институт психологии РАН, 2004. 370 с.
20. *Ушатиков А.И.* Пенитенциарная психология: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2003. 758 с.
21. *Чигринова И.А.* Принятие неопределенности и макиавеллизм в регуляции морального выбора [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/380-chigrinova13.html> (дата обращения: 13.09.2019).
22. Юридическая психология: сб. науч. тр. / Под ред. Г.Х. Ефремова, А.Р. Ратинова. М.: Изд-во НИИ проблем укрепления законности и правопорядка, 1998. 124 с.

References

1. Apparato-programmnyi psikhodiagnosticheski kompleks «Mul'tipsikhometr» [Hardware-software psychodiagnostic complex "Multipsychometer"]: metod. ruk. Ch. 1. Moscow. 2008. 117 p.

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-
Personal Potential of Employees of the Federal
Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of
Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 127–143.

(In Russ.).

2. Bochkova M.N. Emotsional'nyi intellekt i kreativnost': svyaz' i vzaimodeistvie na primere raznykh kategorii osuzhdennykh [Emotional intelligence and creativity: communication and interaction on the example of different categories of convicts]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no 1, pp. 92–102. DOI:10.17759/psylaw.2020100108. (In Russ.).

3. Vasil'eva E.N., Shcherbakov A.V. Gendernaya spetsifika lichnostnogo komponenta v strukture kar'ernogo potentsiala na nachal'nom etape obucheniya v vuze [Gender specificity of the personal component in the structure of career potential at the initial stage of study at a university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no 1, pp. 26–35. DOI:10.17759/pse.2020250103. (In Russ.).

4. Doklad o rezul'tatakh i osnovnykh napravleniyakh deyatel'nosti na 2015–2017 gody Federal'noi sluzhby ispolneniya nakazanii [Report on the results and main lines of activity for 2015–2017 of the Federal Penitentiary Service]. *Ofitsial'nyi sait FSIN Rossii = Official site of the Federal Penitentiary Service of Russia*. Available at: <http://fsin.su/structure/inspector/iao/Doklad> (Accessed 12.09.2019). (In Russ.).

5. Klimov E.A. Psikhologiya professionala: Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Professional Psychology: Selected Psychological Works]. Moscow; Voronezh: *Izd-vo Moskovskogo psikhologosotsial'nogo instituta; NNPO «MODEK» = Voronezh: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute*. 2003. 456 p. (In Russ.).

6. Koval'chuk I.A. Intellektual'no-lichnostnyi potentsial budushchikh spetsialistov FSIN Rossii na etape pervichnoi podgotovki k sluzhbe i obucheniyu [Intellectual and personal potential of future specialists of the Federal Penitentiary Service of Russia at the stage of initial preparation for service and training]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2018. Vol. 8, no 4, pp. 204–218. DOI:10.17759/psylaw.2018080418. (In Russ.).

7. Koval'chuk I.A. Sotsial'no-psikhologicheskii trening kak sposob razvitiya intellektual'no-lichnostnogo potentsiala sotrudnikov FSIN Rossii na nachal'nom etape sluzhebnoi deyatel'nosti [Socio-psychological training as a way to develop the intellectual and personal potential of employees of the Federal Penitentiary Service of Russia at the initial stage of career]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauk = Bulletin of Yaroslavl State University. P.G. Demidova. Humanities Series*, 2019, no. 3 (49), pp. 102–106. (In Russ.).

8. Kornilova T.V. Printsip neopredelennosti v psikhologii vybora i riska [The principle of uncertainty in the psychology of choice and risk]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2015. Vol. 8, no. 40, pp. 3. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 16.08.2018). (In Russ.).

9. Kornilova T.V. Neopredelennost', izbor i intellektual'no-lichnostnyi potentsial cheloveka (v razvitie smyslovoi teorii myshleniya) [Uncertainty, choose a person's intellectual and personal potential (in the development of a semantic theory of thinking)]. *Metodologiya i istoriya psikhologii = Methodology and History of Psychology*, 2009. Vol. 4, no. 4, pp. 47–59. (In Russ.).

10. Ob utverzhdenii Instruksii ob organizatsii deyatel'nosti psikhologicheskoi sluzhby UIS : prikaz Minyusta Rossii [ot 12 dek. 2005 g. № 238] [On approval of the Instruction on the organization of the psychological service of the penal system: order of the Ministry of Justice of Russia [from 12

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-
Personal Potential of Employees of the Federal
Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of
Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 127–143.

Dec 2005, No. 238]. *Byulleten' normativnykh aktov feder. organov ispolnitel'noi vlasti = Federal Bulletin of Regulations. executive authorities*, 2006, no. 9. (In Russ.).

11. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года : постановление Правительcтва Рос. Федерации [от 14 окт. 2010 г. № 1772-р; по состоянию на 23 сент. 2015 г.] [On the Concept for the Development of the Criminal Executive System of the Russian Federation until 2020: Resolution of the Government of the Russian Federation. Federation [from October 14, 2010 No. 1772-p; as of Sep 23 2015]. *Sobr. zakonodatel'stva Ros. Federatsii = Sobr. legislation of the Russian Federation*, 2010, no. 43. St. 5544. (In Russ.).

12. Pavlova A.M. Professional'no-lichnostnyi potentsial spetsialista: fenomen i ponyatie [Professional and personal potential of a specialist: phenomenon and concept]. *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva = Yearbook of the Russian Psychological Society*. St. Petersburg. 2003. Vol. 6, pp. 207–210. (In Russ.).

13. Sergienko E.A. Kontrol' povedeniya: individual'nye resursy sub"ektnoi regulyatsii [Behavior control: individual resources of subjective regulation]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2009, no. 5 (7). Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 21.09.2016). (In Russ.).

14. Sokolov V.V. Filosofiya dukha i materii Rene Dekarta [The philosophy of spirit and matter Rene Descartes]. Moscow: *Librokom = Librocom*, 2011, 143 p. (In Russ.).

15. Stakhanova O.V. O strukture trudovogo potentsiala [On the structure of labor potential]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Case studies*, 1981, no. 2, pp. 75–79. (In Russ.).

16. Stolyarenko A.M. Entsiklopediya yuridicheskoi psikhologii [Encyclopedia of Legal Psychology]. Moscow: *Yuniti Dana = Úniti Dana*, 2003. 607 p. (In Russ.).

17. Sukhodol'skii G.V. Osnovy matematicheskoi statistiki dlya psikhologov: uchebnik. 2-e izd. [Fundamentals of mathematical statistics for psychologists: a textbook. 2nd edition]. St. Petersburg: *Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta = Publishing House of St. Petersburg University*, 1998. 464 p. (In Russ.).

18. Ul'yanina O.A. Kontseptsiya psikhologicheskogo soprovozhdeniya professional'noi podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del [The concept of psychological support for the professional training of employees of internal affairs bodies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 28–37. DOI: 10.17759/pse.2019240603. (In Russ.).

19. Ushakov D.V. Struktura i dinamika intellektual'nykh sposobnostei: dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.01 [The structure and dynamics of intellectual abilities]. Moscow.: *Institut psikhologii RAN = Institute of Psychology RAS*, 2004. 370 p. (In Russ.).

20. Ushatkov A.I. Penitentsiarnaya psikhologiya: uchebnik. 2-e izd., pererab. i dop. [Prison Psychology]. Ryazan': *Akademiya prava i upravleniya Minyusta Rossii=Academy of Law and Management of the Ministry of Justice of Russia*, 2003. 758 p. (In Russ.).

21. Chigrinova I.A. Prinyatie neopredelennosti i makiavellizm v regulyatsii moral'nogo vybora [Acceptance of uncertainty and Machiavellianism in the regulation of moral choice]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2010, no. 5 (13). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/380-chigrinova13.html> (Accessed: 13.09.2019). (In Russ.).

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.

Kovalchuk I.A., Sochivko D.V.
Specific System-Forming Properties of Intellectual-
Personal Potential of Employees of the Federal
Penitentiary Service of Russia at the Initial Stage of
Official Activity
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 2,
pp. 127–143.

22. Yuridicheskaya psikhologiya: sb. nauch. tr. / pod red. G.Kh. Efremova, A.R. Ratinova [Legal psychology]. Moscow: *Publ. NII problem ukrepleniya zakonnosti i pravoporyadka*, 1998. 124 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Ковальчук Илья Александрович, старший преподаватель кафедры общей психологии, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-9815>, e-mail: iljakvlchk@rambler.ru

Сочивко Дмитрий Владиславович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Академия ФСИН России), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9926-8610>, e-mail: sochivo@mail.ru

Information about the authors

Ilya A. Kovalchuk, Senior Lecturer of the Department of General Psychology of the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-9815>, e-mail: iljakvlchk@rambler.ru

Dmitry V. Sochivko, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology of the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9926-8610>, e-mail: sochivo@mail.ru

Получена 04.01.2020
Принята в печать 20.06.2020

Received 04.01.2020
Accepted 20.06.2020