

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. № 4
2020. Vol. 12, no. 4**

Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 12. № 4-2020

Рубрики, авторы, статьи	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.	
Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)	3–18
Торкаченко Ю.В.	
Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде	19–33
Куляцкая М.Г., Камин А.А.	
Копинг-стратегии, жизнестойкость и смысложизненные ориентации студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации	34–51
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Лубовский Д.В., Милова Н.С.	
Диагностика психологического благополучия младших школьников в условиях очного и семейного обучения	52–65
Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В.	
Родительская позиция по отношению к взрослым детям: разработка и апробация методики	66–87
Власенко А.И.	
Психологические изменения состояния личности в депривационных условиях режима самоизоляции	88–103

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

Vol. 12, no. 4-2020

Columns, Aauthors, Articles	Pages
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Zaretskii V. K., Zaretskii Yu. V., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko, E. Yu.	
A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)	3–18
Torkachenko Yu.V.	
Health culture of a teacher as a condition and opportunity for the implementation of health-preserving behavior in the educational environment	19–33
Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.	
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning Environment With Different Self	34–51
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Lubovsky D.V., Milova N.S.	
Diagnostics of psychological well-being of primary school children in full-time and family education	52–65
Egorov R.N., Shapovalenko I.V.	
Parental Position towards Adult Children: Development and Approbation of Method	66–87
Vlasenko A.I.	
Psychological changes in the state of the personality in the deprivation conditions of the self-quarantine	88–103

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)

Зарецкий В.К.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyv@mgppu.ru

Зарецкий Ю.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyuv@mgppu.ru

Островерх О.С.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Институт экономики, государственного
управления и финансов, г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Тихомирова А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tihomirovaav@mgppu.ru

Федоренко Е.Ю.

ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук», г. Москва,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта Московского государственного психолого-педагогического университета «Разработка концептуальной модели новой школы». Авторы предпринимают попытку начать сравнительный анализ образовательных систем и практик, которые имеют общие ценностные и теоретико-методологические основания и могут стать основой для построения образовательного процесса в рамках разрабатываемого проекта. Объектом анализа являются развивающее обучение и рефлексивно-деятельностный подход – направления, опирающиеся на основные положения культурно-исторической психологии, нацеленные на создание условий для развития учащихся в учебной деятельности в опоре на создание отношений сотрудничества учителя и ученика и поддержку субъектной позиции учащихся. Ставится проблема интеграции различных подходов в рамках единого образовательного процесса.

Ключевые слова: развивающее обучение, рефлексивно-деятельностный подход, субъектная позиция, сотрудничество, развитие ребенка, культурно-историческая

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

ПСИХОЛОГИЯ, КОНЦЕПЦИЯ НОВОЙ ШКОЛЫ.

Для цитаты: *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.* Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)

Viktor K. Zaretskii

Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Yurii V. Zaretskij

Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Oksana S. Ostroverkh

Siberian Federal University, Institute of Economics, Management and Environmental Studies, Krasnoyarsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Anna V. Tikhomirova

Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tihomirovaav@mgppu.ru

Elena Y. Fedorenko

The Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

The article is written in the framework of the research project of the Moscow state university of psychology and education "Development of a conceptual model of a new school". In this article, the authors attempt to start a comparative analysis of conceptual educational systems and practices that have common value and theoretical and methodological foundations and can become the basis for building the educational process within the framework of the project being developed. It is important to enrich understanding of how the principles of subjectness, cooperation, and development can be implemented on a school-wide scale through a

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

comparison of the system of developmental instruction training and the reflexive-activity approach. The article attempts to integrate these approaches in the process of designing a new school.

Keywords: system of developmental instruction, reflective-activity approach, subject position, collaboration, development, cultural-historical psychology, concept of new school.

For citation: Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu. A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach). *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401 (In Russ.).

Введение

При ознакомлении с текстом данной статьи важно принять во внимание позицию авторов, разрабатывающих концепцию новой школы, в которой бы создавались максимально благоприятные условия для развития обучающихся и раскрытия их неограниченного потенциала развития.

Тезис о неограниченности потенциала развития каждого ребенка логически вытекает из ряда положений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, которые являются базовыми теоретико-методологическими основаниями для данной проектной разработки. И этот тезис не просто дань гуманистической линии в образовании и развитии, а идея, имеющая под собой вполне конкретное обоснование, которое Л.С. Выготским было намечено, а в трудах отечественных психологов дополнено теоретическими аргументами и эмпирическими результатами.

Пожалуй, наиболее прямо эта идея сформулирована у В.П. Зинченко, который в эссе о Л.С. Выготском [8], обсуждая его тезис о том, что обучение ведет за собой развитие, пишет следующее: «Выготский формулирует положение о том, что обучение должно идти впереди развития. Но это довольно странное опережение, так как обучение делает один шаг, а развитие – два и более. Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, то она превратится в перспективу его бесконечного развития». Эти слова относятся к одному из наиболее интересных, спорных и загадочных тезисов Л.С. Выготского о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [5]. Очень долгое время на это высказывание Л.С. Выготского исследователи и практики почти не обращали внимание [7]. В то же время сам автор сразу после этих слов пишет: «И это есть самый положительный момент новой теории».

Действительно, соединяя идею о том, что один шаг в обучении может способствовать многим шагам в развитии, с идеей «зоны ближайшего развития» как области действий, в которой ребенок может осознанно сотрудничать со взрослым, присваивая то, что делалось им совместно со взрослым, и превращая этот опыт в свое собственное достояние, мы неизбежно приходим к выводу о бесконечности развития, столь просто и изящно

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

сформулированному В.П. Зинченко.

Если ставить для проекта школы задачу создания условий для развития (бесконечного развития!) каждого ученика как *практическую*, тогда возникают вопросы о том, на какие образовательные системы и практики мы можем опираться в проектной разработке? Очевидно, что на данный момент ни традиционное школьное обучение, ни многочисленные инновационные системы и практики не могут обоснованно утверждать, что решили эту задачу – создания максимально благоприятных условий для развития каждого ученика в образовательном процессе. В то же время многие авторы прямо ставят задачу создания условий для развития учеников в учебной деятельности, опираясь при этом на положения культурно-исторической психологии (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин, Л.Ф. Обухова, В.К. Зарецкий и др.). Само многообразие существующих различных образовательных систем и практик указывает на то, что в каждой из них задача создания условий для развития в обучении учеников решается лишь частично, но не решается в комплексе. В то же время и опыта создания интегративных подходов, в которых бы сочетались идеи и технологии, сложившиеся внутри различных практик, тоже как такового нет. При этом каждый специалист, работающий в практике, на собственном опыте мог убедиться в том, что как бы хороша и тонко разработана ни была теория, она всегда столкнется в практике с тем, что выходит за границы ее компетентности. Именно поэтому практика стремится интегрировать различные подходы и технологии, но на уровне теории процесс интеграции сталкивается с серьезными трудностями объединения различных подходов, построенных на хотя и общих, но в чем-то все-таки различных основаниях.

В данной статье авторы предпринимают попытку начать сравнительный анализ концептуальных образовательных систем и практик, которые, по мнению авторов, являются построенными на общих ценностных основаниях, имеют общие теоретико-методологические основания, сходны по интенции, но различаются по некоторым задачам, способам реализации принципов, технологиям и др. Но – что важно – могут быть ориентирами для построения образовательного процесса в рамках разрабатываемого проекта.

В качестве объектов анализа в данной статье определены развивающее обучение – образовательная система, которая начала складываться в 1970-е гг. под руководством Л.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, и рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, возникший в 1990-е гг. в связи с обострившейся в то время проблемой неуспевающих детей (В.К. Зарецкий и др.).

Для нас, как для разработчиков концепции новой школы, важно, что ключевые идеи, положенные нами в основу проекта, являются базовыми и для данных подходов, хотя их «концептуальное наполнение» и технологическая реализация, как мы покажем далее в тексте, могут существенно различаться. Но общность ценностных оснований представляется первым и необходимым условием самой постановки вопроса о возможности объединения (интеграции) различных подходов в рамках единого образовательного процесса (пространства). Примечательно, что и сами авторы данной статьи являются по своей профессиональной идентичности представителями либо развивающего обучения, либо

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

рефлексивно-деятельностного подхода, и все авторы разделяют идею направленности на интеграцию различных подходов (не только указанных) в образовательном пространстве проектируемой школы.

В качестве ключевых идей и ценностных оснований проекта в процессе проектной деятельности, в которой помимо авторов проекта участвовали учителя, родители и ученики, были определены: *развитие, сотрудничество, субъектность*. Это означает, что образовательная система проектируемой школы должна быть направлена на создание условий для развития, прежде всего, ученика, но – в идеале – и всех остальных участников образовательного процесса, включая учителей и родителей; создание условий опирается на сотрудничество, прежде всего, учителя и ученика, но это же относится и ко всем участникам образовательного процесса; в то же время сотрудничество рассматривается как важнейшее условие становления субъектной позиции ученика в учебной деятельности и тем самым развития его субъектности. И, как показывают исследования отечественных психологов, работающих в рамках культурно-исторической традиции, субъектность или субъектная позиция ученика начинает рассматриваться как важнейшее условие его развития и механизма саморазвития (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, В.А. Петровский, В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин, В.К. Зарецкий, Ю.В. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, А.Б. Холмогорова и др.).

Таким образом, логический круг замыкается: ставя во главу угла развитие ученика и других участников образовательного процесса, мы приходим к идее субъектности ученика в учебной деятельности и в его взаимодействии со взрослым, а основное условие становления субъектности видим в установлении отношений сотрудничества учителя и ученика в учебной деятельности. Если субъектная позиция по отношению к учебной деятельности присуща ученику, то в отношении сотрудничества она поддерживается и укрепляется. Если ученик не действует из позиции субъекта учебной деятельности, не вступает в отношения сотрудничества, то обращение взрослого к нему как к сотруднику и субъекту собственной и совместной деятельности может вызвать к жизни эту позицию ученика и установить с ним отношения сотрудничества.

Мы придаем отношениям сотрудничества столь важную роль также и потому, что в формулировке Л.С. Выготского говорится, что развитие происходит *в сотрудничестве* ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

В следующей части статьи мы предлагаем рассмотреть некоторые процедуры, единицы учебного процесса, существующие в практике развивающего обучения и в рефлексивно-деятельностном подходе, и провести сравнительный анализ, чтобы:

- увидеть специфику их реализации в этих подходах;
- соотнести задачи образовательного процесса, которые решаются в рамках данных подходов;
- найти возможности интеграции способов и инструментов, разработанных в рамках разных подходов в едином образовательном пространстве.

В развивающем обучении основным способом введения новой темы является организация проблемной ситуации, которую невозможно решить теми способами, которыми

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

ребенок уже владеет, и дети сами заявляют о необходимости поиска новых способов действия. Происходит переход от непосредственных проб и ошибок учащихся к поиску и открытию способа действия как способа решения новой задачи. В этом переходе от практической задачи к учебной учащийся совместно с учителем и другими детьми строит ориентировочную основу обобщенного способа действия. Отношение между ориентировкой и исполнением, их противопоставление есть главная задача ученика и учителя в развивающем обучении. «Два связанных полюса УЗ¹ – устремленность к достижению (выполнению) и поиск-опробование-обнаружение средств-опор действия – в своей концентрации и кульминации суть полимотивирующее устройство взаимности учителя и ученика» [12].

В учебной задаче в младшей школе поиск и опробование средств есть основное содержание совместного действия детей и учителя, который инициирует такой поиск, а не предлагает готовые средства.

В рефлексивно-деятельностном подходе основным процессом для ученика является работа над собственными ошибками и трудностями. Новые темы вводятся как то, что содержит необходимые знания и инструменты для исправления ошибок и преодоления трудностей. Все «знания и инструменты» являются компонентами выстраиваемых способов действия, которые должны обеспечивать безошибочное (в идеале) действие. Например, чтобы научиться писать правильно слова с безударной гласной в корне слова, нужно знать: что такое ударение, как его определить, части слова, как определить корень, как определить, где находится безударная гласная, как ее проверить, как подбирать родственные слова, как различать родственные слова от слов со сходным звучанием, как увидеть опасное место и как правильно написать, если все проверил. Все эти знания и умения, выстроенные в определенную последовательность, образуют индивидуальный способ действия.

В развивающем обучении (РО) организуется проблемная ситуация как ситуация невозможности решить практическую задачу с опорой на уже освоенный способ действия. В рефлексивной оценке невозможности прямого действия учащиеся обнаруживают границы своего знания, что есть начало формирования умения учиться.

В рефлексивно-деятельностном подходе (РДП) при введении новой темы учитель уже работает с дефицитом имеющихся у ученика средств, и выход на новую тему происходит через обращение к средствам, которые нужны ученику. Важно, что ситуация дефицита средств и организуемая взрослым рефлексия есть основные компоненты ситуации вовлечения ребенка в работу со способом действия.

При введении новой темы на уроке в РДП особое место уделяется рефлексии в создании проблемного поля. Решая задачи под руководством взрослого, школьники сталкиваются с ситуацией затруднения. И здесь ситуация затруднения или ошибки рассматривается как ресурс для самостоятельного движения в учебном предмете, а для взрослого является основанием для предложения помощи. Учащиеся совместно с учителем выводят способ решения задачи, описывают его как алгоритм и далее при решении задач

¹ Учебная задача.

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

применяют совместно выведенный алгоритм, осваивают составляющие его операции. И как описывает Антонова А.Н.: «Модель изучения темы выглядит как рефлексия – проблема – поиск способа решения – прописывание найденного способа (рефлексия) – анализ заданий – решение задач по теме – диагностическая контрольная работа – работа над ошибками (реконструкция способа на основе рефлексии и его перестройка)» [2, с. 204].

Таким образом, для данного подхода важна рефлексия имеющихся трудностей или ошибок учащихся, и в этом проблемном поле учащиеся формулируют свой замысел относительно своего движения и открывают новый способ действия, описывая его, и в дальнейшем осваивают составляющие его операции.

Сравнивая способы организации уроков в разных подходах, можно отметить, что общим является создание проблемной ситуации через рефлексю. В РДП организуется рефлексия индивидуальных затруднений учащихся в освоении темы, а в развивающем обучении происходит рефлексивная оценка дефицита имеющегося способа действия у учащихся в решении практической задачи. В РО рефлексия есть оценка имеющихся способов действия, которые были успешны и всегда приводили к результату (см. создание ситуации успеха перед созданием проблемной ситуации), а ситуация затруднения является возможностью развернуть вместе с ребенком рефлексю имеющихся способов действия («интеллектуальный конфликт») и возможностью проявить инициативу в разворачивании пробно-поисковых действий.

Однако существенное различие состоит в том, что не любое описание способа действия можно использовать в развивающем обучении, а лишь модель как адекватную форму существования научного понятия. В РО моделирование есть ключевое действие, модель есть не только средство отражения и осмысления существенных отношений в объекте, но и средство получения нового знания, т.к. преобразуя саму модель, экспериментируя с ее границами, учащиеся испытывают научное понятие на меру его обобщенности. И в этом отличие действия моделирования у младших школьников и подростков. Как полагают авторы концепции подростковой школы в развивающем обучении, «переход от обобщенного отражения объектов к опробованию границ управления их поведением – центральное преобразование способа действия в подростковой школе развивающего обучения» [4, с. 17].

Описанные выше общие черты и различия двух подходов можно увидеть и в логике движения по решению поставленной задачи. В РО единицей является учебная задача, поэтому типы уроков различаются по видам учебных действий – уроки постановки учебной задачи, уроки по моделированию и преобразованию модели, урок по конкретизации и решению класса задач, уроки контроля и оценки. В РДП материалом совместного действия является работа над ошибкой, поэтому урок может разворачиваться в следующей логике: выработка замысла совместной деятельности по работе с имеющимися трудностями; стартовая контрольная работа (определение специфики трудности и зоны ближайшего развития); обсуждение способа работы над ошибками; самостоятельная работа над ошибками или новым материалом с консультативной помощью учителя; коллективная работа над темами, которые являются полезными для всех в данный момент; контрольная

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

работа на испытание способа; итоговая контрольная работа; рефлексия. Интериоризация основных этапов проектного действия по Н.Г. Алексееву [1] – «замысел-реализация-рефлексия» – приводит к тому, что учащийся становится субъектом проектного действия. Рефлексия, понимание и взаимопонимание – это те основные процессы, которые обеспечивают интериоризацию.

Подчеркнем, что развертывание учебной деятельности как системы учебных задач приводит к возникновению новых форм субъектности учеников. Субъект учебной деятельности – человек, желающий и умеющий учиться, тот, кто может осуществить самостоятельно переход от непосредственно результативного к учебному действию. И далее в средней и старшей школе новая форма субъектности возникает на переходе от учебного к продуктивному действию как опробование человеком нового смыслового поля действия, нового пространства возможностей собственного движения [12].

Рассмотрим три важных компонента образовательного процесса – ситуации выбора, которые создаются для ребенка в обучении, то, как устроена работа над ошибками, и то, как происходит процесс оценивания.

На наш взгляд, выделяя именно эти компоненты для сравнения, можно увидеть, создаются ли в обучении условия для самостоятельного, инициативного и ответственного учебного действия как существенных характеристик субъектности учащихся.

Как мы рассматривали выше, в развивающем обучении есть разные типы уроков и занятий, и возможности выбора отличаются в каждом из них. Основанием для организации ситуаций выбора является переходность или поляризованность – противопоставление подготовки (ориентировки) и выполнения (реализации). Самостоятельное действие ребенка строится как различение и переход от ориентировки к реализации и обратно. «Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, – писал Д.Б. Эльконин, – т.е. его способа, и есть содержание учебной задачи» [13, с. 216].

В РО есть уроки и занятия, отличающиеся по форме проведения, способу завершения, по позиции учителя [9]. Например, на занятии по работе над ошибками разворачивается индивидуальная работа ребенка по освоению операций, входящих в способ действия, открытый на уроке. Учащийся работает индивидуально, самостоятельно выбирая вид и объем заданий, выбирая тренироваться и совершенствовать определенное умение или сразу выполнять на оценку. Важно, что объем и время завершения своей работы ребенок определяет сам в отличие от урока, где границы урока заданы. Учитель при проведении занятия особое внимание уделяет пространству организации работы, а именно в пространстве класса различены функциональные места для подготовки и выполнения – столы с тренировочными карточками на каждое из осваиваемых умений (простые и сложные), столы с «помощниками», где «помощники» – это схемы, модели, предметный материал, алгоритмы – то, что ребенок может использовать как средство для решения задач, столы с карточками на оценку. Такая пространственная организация создает возможности для рефлексивного отношения учащихся к своей работе – пониманию ими уместности своей подготовки.

Например, в РО цикл работы над ошибками на занятии может быть организован

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

следующим образом:

1. Учащиеся выполняют проверочную работу на уроке и оценивают каждое из заданий, важно, что оценка учеником своей работы проводится раньше, чем оценка учителем. Выделение умений, их обозначение и представление в виде шкал происходит в совместной работе с учителем на уроках.

2. После выполнения проверочной работы учитель также оценивает работу ребенка по шкалам, и далее ученик разбирается, где его оценка по шкале не совпала с оценкой учителя, и где была допущена ошибка. Если у ребенка возникают трудности на данном этапе, учитель оказывает помощь, помогая понять ошибку и ее связь с тем или иным умением.

3. На занятии ученик составляет свой план работы над ошибками и выбирает задания, с помощью которых тренируется и исправляет свои ошибки.

4. Самостоятельную проверку правильности выполненного задания ребенок проводит с помощью ключей (ответов) и переходит к следующему заданию или возвращается к ошибке, разбирается сам или обращается с вопросом к учителю.

5. После выполнения плана подготовки ученик переходит к работе на оценку.

Если на уроке учитель является организатором и инициатором детских действий, то на занятии он становится консультантом, работающим по запросу ребенка. На таких занятиях в специально организованном пространстве класса с разными функциональными местами (столы с карточками для подготовки, столы с «помощниками», ключи для проверки, столы с контрольными карточками) создаются ситуации выращивания индивидуального учебного действия как действия самостоятельного, инициативного и ответственного, связанного с усовершенствованием способов выполнения своей работы.

В РДП работу над ошибками предлагается проводить каждый раз, когда ошибки допущены. Фактически именно через работу над ошибками разворачивается основной процесс сотрудничества ребенка и взрослого. Например, если с ошибками написан контрольный диктанг, то ученику предлагается сделать работу над ошибками по определенной схеме, которую мы рассмотрим ниже. При этом вводится смысл этой работы, совместно с учениками проясняется, почему она строится именно так, как именно она приведет к исправлению ошибки. Ребенок может отказаться и работать своим способом, а дальше проводится проверка, был ли эффективен этот подход.

1. При проверке контрольной работы учитель отмечает места, где допущена ошибка, но не исправляет их, исправить предлагается ученику.

2. Если он не может исправить или не может объяснить, почему именно так нужно исправить, то ему сообщается правило (или он может найти его самостоятельно в справочнике), которому подчиняется данное место (не для того, чтобы ученик его усвоил, а чтобы знал, что на этот случай есть определенное правило – инструмент проверки опасного места).

3. Затем ученику предлагается сделать инвентаризацию ошибок по определенной форме. Он выписывает слова или словосочетания, подчеркивает места, где допущена ошибка, в соответствующих графах указывает часть слова, часть речи, правило (способ) и

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

пример, который должен придумать сам. В таблице ученик заполняет только то, что может сам. Остальное делает совместно с учителем (психологом, консультантом, тьютором, родителем, другом).

4. Далее ученик выбирает ошибку, от которой хочет избавиться, и над ней проводится работа с помощником. Учитель предлагает: «Сейчас у каждого есть возможность выбрать ту ошибку, над которой он бы хотел поработать и перестать ее допускать». Сначала идет рефлексия – поиск ответа на вопрос, каким способом он действовал, который привел к ошибке; затем – «проектная работа», направленная на создание нового способа, который даст возможность не допускать соответствующую ошибку. По ходу осваиваются все необходимые знания и умения, которые позволят пользоваться этим способом.

5. После того, как новый способ создан, проводится «контрольная работа на испытание способа». Учитель спрашивает: «Ты готов проверить свой способ или тебе нужно еще потренироваться?» Если в ней есть ошибки, то способ корректируется, если нет ошибок, то следующим шагом проводится итоговая контрольная работа.

6. Итоговая контрольная работа.

7. Переход к работе над следующей ошибкой.

8. После проработки двух ошибок можно поставить рефлексивную задачу, как научиться самому исправлять ошибки, преодолевать трудности, писать без ошибок.

В обоих подходах работа над ошибками прежде всего касается способа действия и его рефлексии. В обоих подходах в таком виде работы создаются условия для выбора. В РДП это выбор ошибки, с которой ребенок будет работать, выбор проверки или тренировки. В РО это:

- выбор вида помощи (обратиться к учителю, справочнику, другу), приходить на консультацию или не приходить,
- выбор способа работы – одному или в группе,
- самостоятельное составление плана подготовки и выбор стратегии подготовки к контрольной работе,
- выбор заданий – простых или повышенной сложности,
- выбор средств моделирования (схема, чертеж) как средств решения задачи.

Можно сказать, что в данных подходах при работе над ошибками создаются условия для возникновения у ученика замысла собственного действия на урок или на занятие, где и происходит его реализация. В РО мы видим, что усилено место выбора и принятия решения при переходе от тренировки к работе на оценку.

Ключевое отличие в подходах – это возможность выработки собственного замысла участия в уроке в рефлексивно-деятельностном подходе, вплоть до отказа от работы по целям урока. Указанное различие связано с историей становления рефлексивно-деятельностного подхода. Он возник как средство индивидуальной помощи по преодолению учебных трудностей учащихся, и в этих условиях очень важна поддержка взрослым собственного замысла ребенка, пусть и отличного от идеи урока. Каждый небольшой выбор ребенка – это ситуация самоопределения, которая помогает ему через рефлексию вырастить собственную осознанную позицию по отношению к разным процессам на уроке. Ориентация взрослого на выбор ребенка поощряет ребенка совершать ошибки, которые

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

впоследствии требуется исправить и выбрать собственный путь в работе над способом и достижением результата.

Из анализа видно, что в сравниваемых нами подходах в работе над ошибками происходит становление самооценочных действий, самостоятельный выбор трудных мест, рефлексия относительно трудностей, возможность выбора и сотрудничества (как с учителем, так и со сверстниками), и это создает условия для развития субъектности.

Не менее важным для каждого подхода является процесс оценивания. В традиционной образовательной ситуации учитель говорит ребенку, что ему следует делать, и проверяет правильность выполнения. Как мы видим, работа в рефлексивно-деятельностном подходе и развивающем обучении направлена на то, чтобы ребенок сам формулировал замысел и ставил перед собой задачи. Если оценивать продолжает учитель, внешний человек по отношению к задаче и замыслу, это вызывает противоречие во всей системе. В связи с этим представляется важным рассмотреть, как реализуется оценивание в РО и РДП.

В обоих подходах функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик способ действия и продвинулся ли он относительно «самого себя».

В развивающем обучении такая оценка относится к выполнению всей учебной задачи и называется итоговой рефлексивной оценкой. В рефлексивно-деятельностном подходе ребенок сам может определить момент, когда осуществляется итоговое оценивание, когда он к нему готов.

Как в развивающем обучении, так и в рефлексивно-деятельностном подходе присутствуют еще несколько видов оценивания.

В РО присутствует прогностическая оценка – оценка учеником своих возможностей, когда он определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний ему недостает. Еще один вид оценивания: рефлексивная оценка – определение учащимся того, что он знает и чего не знает, в основе которой способность видеть себя со стороны и не считать свою точку зрения единственно возможной [3].

В рефлексивно-деятельностном подходе происходит аналогичная процедура, и ее называют самооцениванием через рефлекссию, когда ученик определяет, готов ли он писать работу на итоговую оценку, хватает ли ему знаний и уверен ли он в своем способе.

Одной из основных форм оценивания в рефлексивно-деятельностном подходе является обратная связь от учителя. Например, после написания диктанта по русскому языку учитель не оценивает, плохо или хорошо выполнена работа, а дает обратную связь относительно допущенных ошибок (сколько допущено ошибок грамматических, пунктуационных и на внимание).

Таким образом, работая в том или в другом подходе, важно фиксировать внимание детей на способах действия, опираясь на рефлекссию ученика и учителя. В обоих подходах процесс самооценивания – выработка критериев оценки, самооценка своей работы по умениям – ведет к развитию таких компонентов субъектной позиции, как осознанность и активность.

Еще одной важной единицей анализа является то, как организована совместная

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

деятельность участников образовательного процесса. Для обоих подходов сотрудничество является ключевым условием организации деятельности. В развивающем обучении поиск нового способа действия происходит в форме учебного сотрудничества, которое разворачивается учениками вокруг учебной задачи. Как писал В.В. Давыдов, «единицей учебного взаимодействия было принято совместное действие учеников, организованное учителем так, чтобы ориентировать детей на поиск, обнаружение, моделирование и конкретизацию генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов)» [6, с. 268]. В своих исследованиях Г.А. Цукерман показала, что сотрудничество с «равносовершенными партнерами является необходимым условием роста инициативности ребенка при освоении действий, имеющих рефлексивную природу (в отличие от освоения действия по образцу). Учебная инициатива проявляется в вопросах и догадках о способе решения новой задачи и о границах применения этого способа» [11, с. 55]. Именно способ взаимодействия участников совместного действия является базовой характеристикой общности. Специфическими характеристиками общности являются коммуникация, взаимопонимание, рефлексия [10]. В рефлексивно-деятельностном подходе сотрудничество рассматривается в первую очередь как построение общего замысла ученика (учащихся) и учителя. Как в развивающем обучении, так и в рефлексивно-деятельностном подходе сотрудничество подразумевает понимание позиции другого, поиск точек соприкосновения, координацию разных точек зрения, разрешение противоречий, поиск способов совместной работы, что и определяет субъект-субъектные отношения.

Заключение

Анализ единиц образовательного процесса в развивающем обучении и рефлексивно-деятельностном подходе показал, что особое внимание в обоих подходах уделяется созданию условий для развития субъектности. Субъектность понимается как проявление инициативности, осознанности, построения замысла собственного учебного действия через организацию пространства выбора, самоопределение и рефлексия.

Задача, которую авторы поставили перед собой как разработчики концепции новой школы, – найти эффективные образовательные практики, в которых развитие, сотрудничество и субъектная позиция ребенка находятся во главе угла. Проведенный сравнительный анализ единиц образовательного процесса в рамках развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода показал нам, что подходы базируются на общих основаниях, и в разработанных образовательных практиках нет противоречий, но есть разные образовательные задачи. В РО центральная задача – становление субъекта учебной деятельности через освоение системы теоретических понятий, которая задает логику разворачивания предметного обучения, перед РДП стоит задача индивидуальной работы с учебными трудностями. И та, и другая задачи должны быть решены разработчиками образовательного процесса. Следовательно, мы можем сделать следующий шаг – интегрировать обе практики и проектировать на их основе концепцию новой школы. В развивающем обучении проработана методика организации уроков, построена технология

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

предметного обучения, нацеленного на развитие теоретического мышления с опорой на сотрудничество между учениками, на инициативу и учебную самостоятельность ученика. В рефлексивно-деятельностном подходе накоплен большой опыт работы с индивидуальными учебными трудностями учеников, построена технология поддержки становления субъектной позиции ученика в сотрудничестве с учителем и другими учениками, построена схема проектного действия ребенка (замысел-реализация-рефлексия), которая может быть использована как условие становления субъектной позиции подростка. И то, и другое – важные составляющие для проектирования образовательного процесса в новой школе.

Рассмотренные нами подходы, их детальное описание и многолетняя практика реализации представляют собой ориентиры для построения образовательного процесса в школе, концепция которой основана на понимании процесса становления субъектности как центрального и системообразующего.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002. 41 с.
2. *Антонова А.Н.* Построение урока на принципах рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 199–211.
3. *Воронцов А.Б.* Практика развивающего обучения. М.: Русская энциклопедия, 1998. 360 с.
4. *Воронцов А.Б., Эльконин Б.Д., Нежнов П.Г., Чудинова Е.В.* Подростковый этап школьного образования в системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова // Концепция развивающего обучения в основной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС. 2009. С. 11–34.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188. DOI:10.17759/chrp.2016120309
8. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 294–299.
9. *Островерх О.С., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д.* Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Ч. 1. Красноярск, 1998. С. 15–27.
10. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
11. *Цукерман Г.А.* Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 51–59.

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований
современных образовательных систем и
образовательных практик (на примере сравнения
системы развивающего обучения и рефлексивно-
деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern
Educational Systems and Educational Practices (on the
Example of Comparison of the System of Developmental
Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 3–18.

DOI:10.17759/pse.2020250405

12. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые
вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 28–39.

DOI:10.17759/pse.2020250403

13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovij razvitiya reflektivnogo myshleniya. Diss. dokt. psikhol. nauk [Design of conditions for the development of reflective mindset] Moscow, 2002. 41 p. (In Russ).
2. Antonova A.N. Antonova N.V., Antonova A.N. Lesson planning on the principles of reflectiveaactivity approach. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013. Vol. 21, no. 2, pp. 199–211. (In Russ.).
3. Voroncov A.B. Praktika razvivayushchego oblucheniya [Practice of developmental education]. Moscow: Russkaya enciklopediya, 1998. 360 p. (In Russ).
4. Voroncov A.B., El'konin B.D., Nezhnov P.G., Chudinova E.V. Podrozkovyy etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme D.B. El'konina–V.V. Davydova [The adolescent stage of school education in the system of D. B. Elkonin–V. V. Davydov]. *Koncepciya razvivayushchego obucheniya v osnovnoj shkole [The concept of developing learning in secondary school]*. Moscow: VITA-PRESS, 2009, pp. 11–34. (In Russ).
5. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech'. [Collected works: in 6 vols. Vol. 2. Thought and language]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361. (In Russ).
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. [Theory of developmental learning] Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ).
7. Zaretsky V.K. Vygotsky's Principle "One Step in Learning - One Hundred Steps In Development": From Idea To Practice. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. DOI:10.17759/chp.2016120309.
8. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskij: zhizn' i deyatel'nost'. [Lev Semyonovich Vygotsky: the life and work]. In Shchedrina T.G. (red.), *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya [Style of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. To the 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]*. Moscow: Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSSPEN), 2011, pp. 294–299. (In Russ).
9. Ostroverh O.S., Sviridova O.I., El'konin B.D. Prostranstvo uchebnoj deyatel'nosti mladshego shkol'nika: celi i rezul'taty. [The space of educational activity of a primary school student: goals and results]. *Pedagogika razvitiya: problema obrazovatel'nyh rezul'tatov (effektov) Part. 1 [Pedagogy of development: the problem of educational results (effects)]*. Krasnoyarsk, 1998, pp. 15–27. (In Russ).
10. Rubcov V.V. Organizaciya i razvitie sovmestnyh dejstvij u detej v processe obucheniya. [Organization and development of joint actions in children in the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p. (In Russ)

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

11. Zuckerman G.A. Co-action of Learners: Resolved and Unresolved Issues. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. DOI:10.17759/pse.2020250405. (In Russ.).
12. Elkonin B.D. Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28–39. DOI:10.17759/pse.2020250403. (In Russ.).
13. Elkonin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy [Chosen psychological writings]*. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p. (In Russ).

Информация об авторах

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Зарецкий Юрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyuuv@mgppu.ru

Островерх Оксана Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления человеческими ресурсами, Институт экономики, государственного управления и финансов Сибирского федерального университета (ИЭУиП СФУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Тихомирова Анна Владимировна, преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ведущий аналитик Центра доказательного социального проектирования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tikhomirovaav@mgppu.ru

Федоренко Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, декан факультета менеджмента в сфере образования, ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

Information about the authors

Viktor K. Zaretskii, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

Yurii V. Zaretskij, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Clinical and Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Oksana S. Ostroverkh, PhD in Psychology, associate Professor of the Department of psychology of human resource management, Institute of Economics, Management and Environmental Studies, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Anna V. Tikhomirova, lecturer of the Chair Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, a leading analyst of the Center for evidence-based social design, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tihomirovaav@mgppu.ru

Elena Y. Fedorenko, PhD in Psychology, Dean of the faculty of management in education, Moscow higher school of social and economic Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

Получена 12.11.2020
Принята в печать 30.12.2020

Received 12.11.2020
Accepted 30.12.2020

Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде

Торкаченко Ю.В.

КГАУ ДПО «Камчатский институт развития образования» (КГАУ ДПО «Камчатский ИРО»), г. Петропавловск-Камчатский, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7808-7212>, e-mail: torkachenko-y@kamchatkairo.ru

В статье актуализируется вопрос о необходимости привлечения внимания педагогов к собственному здоровью как ключевому условию реализации здоровьесберегающего поведения в школе. Представлены результаты исследования, направленного на изучение паттернов поведения в сфере здоровья участников образовательных отношений. В исследовании приняли участие 84 педагога, проходившие курсы повышения квалификации, и 570 старшеклассников (9-11 классы) общеобразовательных школ Камчатского края. Опросники, направленные на оценку паттернов поведения в отношении различных аспектов здоровья, адаптированы из генерализованной шкалы аттитюдов И.Н. Гурвича, межнациональных исследований здоровья молодежи (HBSC, ESPAD) и включают следующие индикаторы: экранное время, употребление психоактивных веществ, достаточность сна, пищевое поведение, физическая активность. Проведен сравнительный анализ паттернов поведения респондентов обеих групп, значимые отличия оценивались с помощью углового преобразования Фишера. Полученные данные структурированы в соответствии с исследовательским вопросом: существуют ли различия относительно здоровьесберегающих и рискованных форм поведения в группе педагогов и старшеклассников? Учитывая возложенную государством на учителя ответственность по формированию ценностного отношения к здоровью, мы предполагаем, что в сфере учительства менее распространены рискованные формы поведения в отношении к различным аспектам здоровья, чем среди старшеклассников. Сравнительный анализ свидетельствует о том, что у старшеклассников и педагогов в равной степени наблюдается поведение, сопряженное с риском для здоровья. В связи с тем, что отношение педагога к собственному здоровью является определяющим в профессиональной готовности к реализации здоровьесберегающего поведения в школе, возникает противоречие между возложенной на учителя ответственностью и низкой культурой собственного здоровья. Изучение паттернов поведения в сфере здоровья способствует выбору эффективных способов профилактики неблагополучия в школьной среде, а также результативному решению задач

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: культура здоровья, здоровьесберегающее поведение, ценностное отношение к здоровью, паттерны поведения.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках работы по гранту РФФИ № 17-29-02438\17 «Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся разных ступеней образования в современной России» в 2017–2019 гг.

Для цитаты: *Торкаченко Ю.В.* Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 19–33. DOI:10.17759/psyedu.2020120402

Health Culture of a Teacher as a Condition and Opportunity for the Implementation of Health-Preserving Behavior in the Educational Environment

Yuliya V. Torkachenko

RSAE SPE “Kamchatka Institute of educational development”, Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7808-7212>, e-mail: torkachenko-y@kamchatka.iro.ru

The article actualizes the question of the need to attract the attention of teachers to their own health, as a key condition for the implementation of health-preserving behavior at school. The article presents the results of a study aimed at studying patterns of behavior in the field of health of participants in educational relations. The study involved 84 teachers who took advanced training courses at RSAE SPE “Kamchatka Institute of educational development”, and 570 high school students (grades 9-11) Kamchatka the Region secondary schools. Questionnaires aimed at assessing patterns of behavior in relation to various aspects of health are adapted from the generalized scale of attitudes by I.N. Gurvich, transnational youth health studies (HBSC, ESPAD) and include the following indicators: screen time, use of psychoactive substances, sleep adequacy, eating behavior, physical activity. A comparative analysis of the patterns of behavior of the respondents of both groups was carried out; significant differences were assessed using the angular Fisher transformation. The data obtained is structured in accordance with the research question: are there differences in health-preserving and risky behaviors in the group of teachers and high school students? Taking into account the responsibility

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

imposed by the state on teachers for the formation of a value attitude to health, we assume that in the field of teaching, risky behaviors in relation to various aspects of health are less common than among high school students. Comparative analysis shows that high school students and teachers alike have the same behaviors associated with health risks with regard to tobacco consumption, lack of sleep, and screen time at the computer (gadgets). Considering the fact that the teacher's attitude to his own health is decisive in the professional readiness for the implementation of health-preserving behavior at school, a contradiction arises between the responsibility assigned to the teacher to form a value-based attitude to health and the low culture of the teacher's health. From a practical point of view, the study of behavior patterns in the field of health contributes to the choice of effective ways to prevent ill-being in the school environment, as well as the effective solution of the problems of improving the qualifications of teachers.

Keywords: health culture, health-preserving behavior, value attitude to health, patterns of behavior.

Funding. This work was supported by the RFBR grant (project № 17-29-02438\17 “Psychological, social and environmental health resources of students at different levels of education in modern Russia”, 2017–2019).

For citation: Torkachenko Yu.V. Health Culture of a Teacher as a Condition and Opportunity for the Implementation of Health-Preserving Behavior in the Educational Environment. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 19–33. DOI:10.17759/psvedu.2020120402 (In Russ.).

Введение

Постмодернистский характер современного общества, выражающийся в движении к разнообразию, возрастанию непредсказуемости будущего мира, информационной перенасыщенности, предъявляет новые вызовы человечеству (З. Бауман, А.Г. Асмолов, М.М. Бахтин). Риски современности отражаются на разных сферах жизнедеятельности, в том числе на здоровье и психологическом благополучии человека: остро стоит проблема низкого уровня состояния здоровья, отмечается тенденция к росту хронических заболеваний, распространенности болезней психогенного характера. Растет число людей, в том числе несовершеннолетних, субъективное состояние которых можно охарактеризовать как пограничное норме или с вторичными проявлениями – депрессия, агрессия, зависимое поведение и др. Несмотря на снижение в последние годы некоторых показателей по острым проблемам в сфере здоровья и психологического благополучия (например, детского алкоголизма и наркомании), многие негативные тенденции остаются актуальными [2; 4; 8; 17].

Как отмечают исследователи гуманитарных аспектов здоровья (Л.М. Митина,

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

Е.П. Белинская, И.Н. Гурвич), в профилактике указанных явлений образовательный процесс становится приоритетным, а учитель – ключевой фигурой, призванной воспитывать культуру здоровья подрастающего поколения, развивать личность, способную преодолевать социальные противоречия, что отражено в статье 41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3; 5; 9; 10].

Необходимость научного анализа и всестороннего осмысления вопроса здоровья не только обучающихся, но и педагогов очевидна.

Учитывая закон синергического взаимодействия, развитие нового качества (здоровой, гармонично развивающейся личности ребенка) возможно лишь в случае изменений всех элементов системы (субъектов образования) [6]. Диалог взрослого и ребенка в художественном произведении Астрид Линдгрэн иллюстрирует этот тезис: «Малыш, а ты ведь хочешь стать воспитанным человеком? – Нет, папа, я хочу стать таким, как ты».

Кроме того, результаты многочисленных научных исследований подтверждают взаимосвязь между ценностным отношением к собственному здоровью учителя и представленностью вопросов здоровья в его воспитательной деятельности [10; 12; 13].

Наконец, в связи с модернизацией системы образования возникают новые требования к личностной сфере профессиональной компетентности учителя, в том числе культуре здорового образа жизни.

В этой связи «здоровье учителя становится стратегической задачей современного образования» (Л.М. Митина). Считаем, что в системе повышения квалификации важно создать условия для совершенствования представлений педагогов о целостной картине здоровья, включающей изучение собственных паттернов поведения как детерминант не только личного здоровья, но и здоровья и благополучия ученика [10; 13; 16].

Поведенческие паттерны в отношении различных аспектов здоровья относятся к факторам, негативно или позитивно влияющим на здоровье человека, а также к индикаторам психологического здоровья и благополучия личности в целом (В.А. Ананьев, Е.П. Белинская, И.Н. Гурвич, Г.С. Никифоров, Л.А. Цветкова). Среди них: пищевое поведение, сон, физическая активность, режим труда и отдыха, употребление психоактивных веществ [1; 3; 5; 7]. Исследователи международного проекта ВОЗ «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (далее – HBSC) выделяют два вида поведения:

- способствующее здоровью (физическая активность высокой интенсивности не менее двух часов в неделю, ежедневное употребление овощей, ежедневный завтрак с семьей и др.);
- сопряженное с риском для здоровья (употребление алкоголя, курение табака, малоподвижный образ жизни и др.) [4].

Учитывая возложенную государством на педагога ответственность по формированию ценностного отношения к здоровью, синергичность образовательного процесса, этические аспекты профессии, мы предполагаем, что в сфере учительства менее распространены рискованные формы поведения в отношении к различным аспектам здоровья, чем среди старшеклассников.

Методы

Далее мы представим данные эмпирического исследования, организованного в рамках проекта по гранту РФФИ № 17-29-02438/17 «Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся разных ступеней образования в современной России».

В исследовании принимали участие 84 педагога Камчатского края, проходившие курсы повышения квалификации в КГАУ ДПО «Камчатский ИРО». В эту группу вошли женщины в возрасте от 22 до 70 лет, с различным стажем работы и должностью, разного уровня образования; прибывшие из населенных пунктов Камчатского края (город, село). Вторую группу респондентов составили 570 старшеклассников (9-11 классы) общеобразовательных школ Камчатского края. Сбор данных осуществлялся в 2019-2020 гг. (до распространения COVID-19 и перевода образовательных организаций на дистанционное обучение).

Теоретической рамкой для эмпирического исследования предложена ресурсная модель здоровья (Л.А. Цветкова), основанная на холистической трактовке феномена здоровья. Методический комплекс включает различные домены: субъективные и объективные показатели физического и психического здоровья, субъективное благополучие, внутриличностные, социальные и средовые ресурсы здоровья, поведенческие паттерны в сфере здоровья, готовность к обращению за помощью [9; 18; 19].

Целью данной статьи является сравнительный анализ поведенческих паттернов в отношении различных аспектов здоровья обучающихся и педагогов. Опросники исследования поведенческих паттернов включают в себя следующие индикаторы:

- самооценка экранного времени – вопросы о количестве времени, проведенного за экраном телевизора, компьютера, смартфона в сутки (адаптированы из межнационального исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC)) [4; 18; 19];
- употребление психоактивных веществ – вопросы о частоте употребления или проб табака, алкоголя, наркотиков (адаптированы из Европейского проекта школьных исследований по алкоголю и другим наркотикам (ESPAD)) [4; 18; 19];
- самооценка достаточности сна – вопросы о субъективном ощущении достаточности сна (адаптированы из шкалы аттитюдов И.Н. Гурвича) [5; 18; 19];
- пищевое поведение на работе – вопросы о регулярном горячем питании, употреблении вредных и полезных продуктов (адаптированы из шкалы аттитюдов И.Н. Гурвича) [5; 18; 19];
- физическая активность – вопросы о частоте физической активности (адаптированы из межнационального исследования «Поведение детей в отношении здоровья» (HBSC)) [4; 18; 19].

Результаты структурированы в соответствии с исследовательским вопросом: существуют ли значимые различия относительно здоровьесберегающих и сопряженных с риском паттернов поведения в сфере здоровья в группе педагогов и обучающихся 9-11

классов? Анализ результатов исследования проводился с помощью статистической программы Microsoft XL. Значимые отличия между данными двух групп оценивались с помощью углового преобразования Фишера.

Результаты и обсуждение

Экранное время

Педагогам и подросткам предлагалось ответить на вопросы о том, сколько времени в среднем они проводят за экраном телевизора, компьютера и других гаджетов в обычный будний день. Данные отражены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Количество времени в сутках, проведенного за экраном компьютера и др. гаджетов	Обучающиеся, %	Педагоги, %	χ^2
не провожу	3%	0%	-
30 минут	4,6%	3,6%	-
около 1 часа	6,5%	9,5%	-
около 2 часов	13,9%	21,4%	1,694155*
3 часа и более	72%	65,5%	-

Таблица 2

Количество времени в сутках, проведенного за экраном телевизора	Обучающиеся, %	Педагоги, %	χ^2
не провожу	49%	24%	4,509193**
30 мин.	23%	12%	2,507009**
около 1 часа	14%	27%	2,789368**
около 2 часов	8%	27%	4,440742**
3 часа и более	6%	10%	-

Анализ полученных данных:

Дневная норма за экраном компьютера у 14% обучающихся и 21% педагогов составляет около 2 часов, что соответствует рекомендации ВОЗ. Более 70% старшеклассников и 65% педагогов проводят за экраном компьютера выше дневной нормы (3 часа и более). В том числе 30% обучающихся и 35% педагогов сообщили, что более 5 часов в день тратят на работу и развлечения за экраном.

Половина опрошенных старшеклассников сообщили, что не смотрят телевизор, тогда как среди учителей таких ответов в два раза меньше. Прослеживаются значимые отличия между данными в группе педагогов и старшеклассников.

Торкаченко Ю.В.
 Культура здоровья педагога как условие и
 возможность реализации здоровьесберегающего
 поведения в образовательной среде
 Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
 № 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
 Health Culture of a Teacher as a Condition and
 Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
 Behavior in the Educational Environment
 Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
 no. 4, pp. 19–33.

Выводы:

- педагоги и старшеклассники проводят примерно одинаковое количество времени за экраном компьютера;
- зафиксированы высокие показатели в обеих группах по превышению дневной нормы экранного времени за компьютером;
- педагоги более склонны придерживаться нормы экранного времени за компьютером (2 часа в день), чем старшеклассники;
- наряду с высокими показателями экранного времени за компьютером количество затраченного времени на просмотр телевизора у учителей выше, чем у старшеклассников.

В исследовании «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC) 2017/2018 гг. прослеживается связь между временем, проведенным перед экраном компьютера, телевизора и других технических устройств, и широким спектром негативных физических, психологических и социально-эмоциональных последствий [12, с. 30].

Физическая активность

Педагогам и подросткам общеобразовательных школ Камчатского края предлагалось ответить на вопросы о частоте физической активности умеренной интенсивности (30 минут или более в день до учащенного дыхания). Данные отражены в табл. 3.

Таблица 3

Частота занятий физической активностью	Обучающиеся, %	Педагоги, %	ф*
0 дней	15%	35%	3,683132**
1-2 раза	24%	26%	-
3-6 раз	49%	29%	3,5378580**
ежедневно	12%	10%	-

Анализ полученных данных и выводы:

- частота занятий физической активностью у старшеклассников в целом значительно выше, чем у педагогов;
- физически не активной остается третья часть учителей, что значительно выше, чем в группе старшеклассников.

Стоит отметить, лишь 12% опрошенных детей и 11% педагогов ежедневно выполняют рекомендации в отношении физической активности. Напомним, молодые люди в возрасте 5–17 лет должны быть физически активны (умеренная интенсивность) как минимум 60 минут в день, для взрослых эта рекомендация составляет 30-40 минут в день [4].

Самооценка достаточности сна

Педагогам и подросткам общеобразовательных школ Камчатского края предлагалось ответить на вопросы о том, сколько дней в неделю в течение последнего месяца они чувствовали, что высыпались. Данные отражены в табл. 4.

Таблица 4

За последний месяц как часто Вы чувствовали, что высыпались?	Обучающиеся, %	Педагоги, %	ф*
ежедневно	14%	11%	-
4-5 дней в неделю	14%	15%	-
2-3 дня в неделю	31%	38%	-
1 день в неделю или реже	41%	36%	-

Анализ полученных данных и выводы:

Более 1/3 респондентов в обеих группах сообщают о ежедневной субъективной недостаточности сна. Значимые отличия между данными обеих групп не обнаружены.

Важно отметить, что, по данным исследования HBSC, влияние качества и продолжительности сна зависит от времени, проведенного перед экраном, что, в свою очередь, коррелирует с ожирением у детей и подростков [4; 12].

Пищевое поведение в школе

Педагоги и старшеклассники нескольких общеобразовательных школ Камчатского края ответили на вопросы о пищевых привычках в школе. Данные отражены в табл. 5.

Таблица 5

Явление	Как часто Вы пьгаетесь горячими обедами в школе?			Как часто Вы пьгаетесь принесенной едой из дома?		
	Обучающ иеся, %	Педагоги, %	ф*	Обучающ иеся, %	Педагоги, %	ф*
постоянно	18%	40%	4,35**	6%	25%	4,716**
несколько раз в неделю	7%	14%	2,04*	6%	10%	-
редко	75%	46%	5,50**	88%	65%	4,77**
	Как часто Вы покупаете еду в соседних магазинах?			Как часто Вы покупаете в буфете (булочки, шоколад)?		
	Обучающ иеся, %	Педагоги, %	ф*	Обучающ иеся, %	Педагоги, %	ф*
постоянно	14%	8%	1,65*	14%	5%	2,70*
несколько раз в неделю	16%	8%	2,13*	14%	7%	1,97*

редко	70%	84%	2,89**	72%	88%	3,48**
	Как часто Вы ничего не едите в школе?			Как часто Вы пьете чистую питьевую воду в школе?		
	Обучающиеся, %	Педагоги, %	φ*	Обучающиеся, %	Педагоги, %	φ*
постоянно	22%	5%	4,10**	49%	63%	2,41**
несколько раз в неделю	18%	10%	1,98*	18%	18%	-
редко	60%	85%	4,90**	33%	19%	2,75**
	Как часто Вы пьете газированные напитки в школе?					
	Обучающиеся, %		Педагоги, %		φ*	
постоянно	13%		4%		2,86**	
несколько раз в неделю	12%		6%		-	
редко	75%		90%		3,45**	

Анализ полученных данных и выводы:

В целом педагоги склонны к более здоровым привычкам в пищевом поведении в школе, чем старшеклассники:

- педагоги чаще, чем дети, систематически питаются горячими обедами;
- учителя предпочитают приносить питание из дома и больше пьют чистой питьевой воды;
- учителя значительно меньше, чем старшеклассники, употребляют газированные напитки, покупают сладости в буфете или «перекус» в соседних магазинах;
- у старшеклассников значительно чаще нарушен режим питания (вообще не едят в школе) в отличие от учителей.

Употребление психоактивных веществ

Педагогам и старшеклассникам предлагалось ответить на вопросы о том, сколько раз, если такое было, они курили сигареты, выпивали алкогольные напитки. Данные о количестве раз в течение месяца отражают текущее потребление психоактивных веществ (далее – ПАВ) и отражены в табл. 6.

Таблица 6

Явление	Сколько раз (если такое было) Вы курили сигареты за последний месяц?		
частота	обучающиеся	педагоги	φ*
0 раз	73%	69%	-

1-2 раза	4%	5%	-
3-5 раз	2%	5%	-
6-9 раз	1%	2%	-
10-19 раз	3%	1%	-
20-39 раз	4%	7%	-
40 и более раз	13%	11%	-
явление	Сколько раз (если такое было) Вы употребляли алкогольные напитки за последний месяц?		
частота	обучающиеся	педагоги	ф*
0 раз	73%	25%	8,54**
1-2 раза	16%	52%	6,72**
3-5 раз	6%	18%	3,25**
6-9 раз	2%	4%	-
10-19 раз	1%	0%	-
20-39 раз	0%	0%	-
40 и более раз	2%	1%	-

Анализ полученных данных:

Полученные данные свидетельствуют, что текущее ежедневное потребление табака у респондентов в обеих группах составляет около 20%. Значимые отличия с помощью углового преобразования Фишера не обнаружены.

Половина опрошенных педагогов и 16% старшеклассников употребляют спиртное 1-2 раза в месяц. По данным исследований нарколога Э.Е. Бехтеля, эту группу респондентов можно отнести к «случайно выпивающим» (под влиянием ситуации). Люди, эпизодически употребляющие, обычно не склонны к злоупотреблению, но в ряде случаев, особенно у молодых людей, эпизодическое распитие спиртных напитков может быть этапом в динамике злоупотребления. И в дальнейшем под влиянием ситуаций (психическая травма, семейная ситуация) переходит в несистемное или систематическое пьянство.

Один раз в неделю и чаще употребляют спиртное 11% обучающихся и 23% педагогов. Этих респондентов относят к группе ситуационно злоупотребляющих алкоголем (Э.Е. Бехтель). Опасность ситуационного пьянства состоит в том, что потребление осуществляется в референтной группе, в которой навязывается частота употребления и количество потребляемых спиртных напитков. Такая форма пьянства создает предпосылки для перехода в более тяжелые формы злоупотребления алкоголем [20].

Выводы:

- пятая часть и педагогов, и старшеклассников потребляют табак ежедневно, значимых различий не обнаружено;
- педагоги значительно чаще регулярно употребляют спиртное, чем старшеклассники.

Выводы

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

Сравнительный анализ данных свидетельствует о том, что и у старшеклассников, и у педагогов в равной степени наблюдается поведение, сопряженное с риском для здоровья, например, в отношении потребления табака, алкоголя, недостаточности сна, превышения экранного времени за компьютером (гаджетами). Учителя склонны к более здоровым пищевым привычкам, чем старшеклассники, и менее склонны превышать двухчасовую норму времени при работе за компьютером. Тогда как старшеклассники более физически активны, меньше тратят времени на малоподвижные формы досуга (например, просмотр телевизора), значительно меньше вовлечены в ситуационное употребление алкоголя.

Учитывая факт, что отношение педагога к собственному здоровью является определяющим в профессиональной готовности к реализации здоровьесберегающего поведения в школе, возникает противоречие между возложенной на учителя ответственностью по формированию ценностного отношения детей к здоровью и низкой культурой здоровья самого педагога. Очевидно, создание здоровьесберегающей образовательной среды с применением современных технологий и методов становится неэффективным, если педагог сам является носителем искаженных ценностей, практикует поведение, связанное с риском для здоровья.

Таким образом, совершенствование культуры здоровья учителя требует психологического сопровождения процесса повышения квалификации, с практической точки зрения изучение паттернов поведения педагогов в сфере здоровья способствует выбору эффективных способов профилактики неблагополучия в школьной среде, а также результативному решению задач повышения квалификации учителей.

Литература

1. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. *Асмолов А.Г.* Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования [Электронный ресурс] // Образовательная панорама. 2016. № 1(5). URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/20798465/> (дата обращения: 18.10.2020).
3. *Белинская Е.П.* Гуманитарные аспекты здоровья и благополучия: причины исследовательского интереса и основные теоретические подходы [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnye-aspekty-zdorovya-i-blagopoluchiya-prichiny-issledovatel'skogo-interesa-i-osnovnye-teoreticheskie-podhody/viewer> (дата обращения: 18.08.2020). DOI:10.21603/2078-8975-2017-2-111-116
4. В центре внимания здоровье и благополучие подростков. Результаты исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC) 2017/2018 гг. в Европе и Канаде. Международный отчет [Электронный ресурс] // Европейский портал информации здравоохранения. URL: <https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/hbsc/> (дата обращения: 11.10.2020).
5. *Гурвич И.Н.* Социальная психология здоровья. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 1023 с.
6. *Зюкин А.В., Плахов Н.Н., Макарова Л.П., Савенко М.А.* Педагогическая деонтология как структурный компонент образовательного процесса в области формирования культуры

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

здоровья обучающихся [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 190. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/zyukin_190_149_155.pdf (дата обращения: 12.10.2020).

7. *Ивлев Е.В., Микляева А.В., Кожемякина О.А., Рудыхина О.В.* Психосоциальные ресурсы здоровья учащейся молодежи в отечественных и зарубежных эмпирических исследованиях [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2017. № 186. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/186/ivlev_186_19_31.pdf (дата обращения: 12.11.2020).

8. Концепт душевного здоровья в человекознании / Отв. ред. О.И. Даниленко. СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. 372 с.

9. *Коржова Е.Ю., Веселова Е.К., Анисимова Т.В., Залевский Г.В.* Интегральная ресурсная концепция здоровья в контексте отечественных подходов [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2017. № 184. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/184/korjova_184_31_44.pdf (дата обращения: 01.12.2020).

10. *Митина Л.М.* Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.

11. *Никифоров Г.С., Дудченко З.Ф.* Психология здоровья в России: у истоков. СПб.: Издательско-торговый дом «Скифия», 2019. 140 с.

12. *Печеркина А.А.* Технологии поддержки профессионального здоровья учителя: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. 158 с.

13. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под ред. Л.М. Митиной. СПб.: Нестор-История, 2015. 416 с.

14. Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде / Под редакцией В.М. Голянич. СПб.: НИЦ АРТ, 2019. 396 с.

15. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

16. *Торкаченко Ю.В.* Саморегуляция тревожных состояний как ресурс психологического благополучия педагога // Информационный бюллетень Камчатского института развития образования. Выпуск 25: Особенности организации образовательной деятельности в контексте современных требований: сборник методических рекомендаций / Отв. ред. О.Г. Берестова; М-во образования Камч. края; Камч. ИРО. Петропавловск-Камч.: Камч. ИРО, 2020. С. 127–141.

17. Христианская психология в контексте научного мировоззрения: коллективная монография / Под ред. Б.С. Братуся. М.: Никеа, 2017. 528 с.

18. *Цветкова Л.А., Дубровский Р.Г., Антонова Н.А.* Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся разных ступеней образования в современной России // Материалы научно-практической конференции «Междисциплинарные подходы к изучению психического здоровья человека и общества» (г. Москва, 29 октября 2019 г.). Москва: «Издательский дом КДУ», 2019. С. 129–133.

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

19. Цветкова Л.А., Антонова Н.А., Дубровский Р.Г. Концептуальные основы изучения и измерения здоровья и благополучия человека с позиций психологической науки [Электронный ресурс] // Вестник РФФИ. 2019. № 4(104). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537359> (дата обращения: 09.09.2020). DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-69-75
20. Этин Г.М. Лечение алкоголизма. М.: Медицина, 1990. 416 с.

References

1. Anan'ev V.A. Osnovy psikhologii zdorov'ya. Kniga 1. Kontseptual'nye osnovy psikhologii zdorov'ya [Fundamentals of Health Psychology. Book 1. Conceptual foundations of health psychology]. Saint-Petersburg: Rech', 2006. 384 p. (In Russ.).
2. Asmolov A.G. Vyzovy sovremennosti i perspektivy professional'nogo rosta v mire obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Modern challenges and prospects for professional growth in the world of education]. *Obrazovatel'naya panorama = Educational Panorama*, 2016, no. 1(5). Available at: <https://istina.msu.ru/publications/article/20798465/> (Accessed: 18.10.2020). (In Russ.).
3. Belinskaya E.P. Gumanitarnye aspekty zdorov'ya i blagopoluchiya: prichiny issledovatel'skogo interesa i osnovnye teoreticheskie podkhody [Elektronnyi resurs] [Humanitarian aspects of health and well-being: reasons for research interest and main theoretical approaches]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Kemerovo State University*, 2017, no. 2. Available at: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issueid=1839728> (Accessed: 18.08.2020). DOI:10.21603/2078-8975-2017-2-111-116 (In Russ.).
4. V tsentre vnimaniya zdorov'e i blagopoluchie podrostkov. Rezultaty issledovaniya «Povedenie detei shkol'nogo vozrasta v otnoshenii zdorov'ya» (HBSC) 2017/2018 v Evrope i Kanade [Elektronnyi resurs] [Focus on adolescent health and well-being. Findings from Health Behavior in School-aged Children (HBSC) 2017/2018 in Europe and Canada]. In Jo Inchley, Samdal (eds.). Available at: <https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/hbhc/> (Accessed: 11.10.2020). (In Russ.).
5. Gurvich I.N. Sotsial'naya psikhologiya zdorov'ya [Social psychology of health]. Saint-Petersburg: Publ. St Petersburg University, 1999. 1023 p. (In Russ.).
6. Zyukin A.V., Plakhov N.N., Makarova L.P., Savenko M.A. Pedagogicheskaya deontologiya kak strukturnyi komponent obrazovatel'nogo protsessa v oblasti formirovaniya kul'tury zdorov'ya obuchayushchikhsya [Elektronnyi resurs] [Pedagogical deontology as a structural component of the educational process in the formation of a health culture of students]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2018, no. 190. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/zyukin_190_149_155.pdf (Accessed: 12.10.2020). (In Russ.).
7. Ivlev E.V., Miklyaeva A.V., Kozhemyakina O.A., Rudykhina O.V. Psikhosotsial'nye resursy zdorov'ya uchashcheisya molodezhi v otechestvennykh i zarubezhnykh empiricheskikh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] [Psychosocial health resources of student youth in domestic

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

and foreign empirical research]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2017, no. 186. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/186/ivlev_186_19_31.pdf (Accessed: 12.11.2020). (In Russ.).

8. Kontsept dushev'nogo zdorov'ya v chelovekoznanii. [The concept of mental health in human science]. In Danilenko O.I. (eds.). Saint-Petersburg: Publ. Saint. Petersburg un-ta, 2014. 372 p. (In Russ.).

9. Korzhova E.Yu., Veselova E.K., Anisimova T.V., Zalevskii G.V. Integral'naya resursnaya kontseptsiya zdorov'ya v kontekste otechestvennykh podkhodov [Elektronnyi resurs] [Integral resource concept of health in the context of domestic approaches]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2017, no. 184. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/184/korjova_184_31_44.pdf (Accessed: 01.12.2020). (In Russ.).

10. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 456 p. (In Russ.).

11. Nikiforov G.S., Dudchenko Z.F. Psikhologiya zdorov'ya v Rossii: u istokov [Health psychology in Russia: at the origins]. Saint-Petersburg: Izdatel'sko-torgovyi dom «Skifiya», 2019. 140 p. (In Russ.).

12. Pecherkina A.A. Tekhnologii podderzhki professional'nogo zdorov'ya uchitelya: monografiya [Technologies for supporting teacher's professional health: monograph]. Ekaterinburg: Publ. Ural. gos. ped. un-t, 2011. 158 p. (In Russ.).

13. Psikhologicheskie sredstva preodoleniya trudnosti lichnostno-professional'nogo razvitiya i sokhraneniya zdorov'ya sub"ektov obrazovaniya [Psychological means of overcoming the difficulties of personal and professional development and maintaining the health of educational subjects]. Mitina L.M. (eds.). Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2015. 416 p. (In Russ.).

14. Psikhologicheskoe zdorov'e i tekhnologii zdorov'esberezheniya v sovremennoi obrazovatel'noi srede [Psychological health and health preservation technologies in the modern educational environment]. In V.M. Golyanich (ed.) Saint-Petersburg: NITs ART, 2019. 396 p. (In Russ.).

15. Psikhologiya zdorov'ya: Uchebnik dlya vuzov [Psychology of Health: Textbook for universities]. In G.S. Nikiforov (ed.) Saint-Petersburg: Piter, 2006. 607 p. (In Russ.).

16. Torkachenko Yu.V. Samoregulyatsiya trevozhnykh sostoyanii kak resurs psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagoga [Self-regulation of anxious states as a resource for the psychological well-being of a teacher]. *Informatsionnyi byulleten' Kamchatskogo instituta razvitiya obrazovaniya. Vypusk 25: Osobennosti organizatsii obrazovatel'noi deyatel'nosti v kontekste sovremennykh trebovaniy: sbornik metodicheskikh rekomendatsii*. In O.G. Berestova (eds.). Petropavlovsk-Kamch.: Kamch. IRO, 2020, pp. 127–141. (In Russ.).

17. Khristianskaya psikhologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya: kollektivnaya monografiya [Christian psychology in the context of the scientific worldview: collective monograph]. In B.S. Bratusya (eds.). Moscow: Nikea, 2017. 528 p. (In Russ.).

Торкаченко Ю.В.
Культура здоровья педагога как условие и
возможность реализации здоровьесберегающего
поведения в образовательной среде
Психологическая наука и образование. 2020. Том 12.
№ 4. С. 19–33.

Torkachenko Yu.V.
Health Culture of a Teacher as a Condition and
Opportunity for the Implementation of Health-Preserving
Behavior in the Educational Environment
Psychological Science and Education. 2020. Vol. 12,
no. 4, pp. 19–33.

18. Tsvetkova L.A., Dubrovskii R.G., Antonova N.A. Psikhologicheskie, sotsial'nye i sredovye resursy zdorov'ya uchashchikhsya raznykh stupenei obrazovaniya v sovremennoi Rossii [Psychological, social and environmental health resources of students at different levels of education in modern Russia]. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Mezhdistsiplinarye podkhody k izucheniyu psikhicheskogo zdorov'ya cheloveka i obshchestva*» (g. Moskva, 29 Oktyabrya 2019 g.) [Materials of the scientific-practical conference "*Interdisciplinary approaches to the study of mental health of a person and society*" (Moscow, October 29, 2019)]. Moscow: «Izdatel'skii dom KDU», 2019, pp. 129–133. (In Russ.).
19. Tsvetkova L.A., Antonova N.A., Dubrovskii R.G. Kontseptual'nye osnovy izucheniya i izmereniya zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka s pozitsii psikhologicheskoi nauki [Elektronnyi resurs] [Conceptual framework for the study and measurement of human health and well-being from the standpoint of psychological science]. *Vestnik RFFI = RFBR journal*, 2019, no. 4(104). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41537359> (Accessed: 09.09.2020). DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-69-75 (In Russ.).
20. Etin G.M. Lechenie alkogolizma [Alcoholism treatment]. Moscow: Meditsina, 1990. 416 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Торкаченко Юлия Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии, дополнительного и специального образования, КГАУ ДПО «Камчатский институт развития образования» (КГАУ ДПО «Камчатский ИРО»), г. Петропавловск-Камчатский, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7808-7212>, e-mail: torkachenko-y@kamchatkair.o.ru

Information about the authors

Yuliya V. Torkachenko, senior lecturer, RSAE SPE «Kamchatka Institute of educational development», Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7808-7212>, e-mail: torkachenko-y@kamchatkair.o.ru

Получена 10.12.2020
Принята в печать 30.12.2020

Received 10.12.2020
Accepted 30.12.2020

Копинг-стратегии, жизнестойкость и смысложизненные ориентации студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации

Куляцкая М.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1456-9014>, e-mail: kulyackayamg@mgppu.ru

Камин А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0632-5466>, e-mail: kaminaa@mgppu.ru

Представлены результаты исследования жизнестойкости, смысложизненных ориентаций, копинг-стратегий, самоактивации у студентов инклюзивной среды смешанного обучения. Мы предположили, что студенты инклюзивной среды смешанного обучения с низким уровнем самоактивации будут отличаться сниженным уровнем жизнестойкости и смысложизненных ориентаций и чаще выбирать неконструктивные копинг-стратегии, в отличие от студентов с высоким и средним уровнями самоактивации. В исследовании приняли участие 115 студентов факультета дистанционного обучения МГППУ: 58 студентов без инвалидности и 57 с инвалидностью разных курсов обучения. Студенты заполняли методику «СОРЕ» для определения основных копинг-стратегий, «Тест жизнестойкости», «Опросник самоактивации», «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО). Показано, что студенты с инвалидностью и без инвалидности по разным курсам обучения распределились равномерно. Выявлено, что студенты с низким уровнем самоактивации характеризуются снижением всех характеристик жизнестойкости, смысложизненных ориентаций и чаще выбирают неконструктивные копинг-стратегии, в отличие от студентов с высоким уровнем самоактивации. Студенты со средним уровнем самоактивации отличаются средним уровнем выраженности жизнестойкости, смысложизненных ориентаций и выбирают как неконструктивные, так и проактивные стратегии. Выделение групп по уровню самоактивации позволило обнаружить и проанализировать различную структуру взаимосвязей между исследуемыми характеристиками. Результаты могут лечь в основу психолого-педагогической практики по работе с разными студенческими группами вне зависимости от наличия у них инвалидности, но с учетом уровня развития их самоактивации.

Ключевые слова: инклюзивная среда, студенты с инвалидностью, смешанное обучение, самоактивация, жизнестойкость, смысложизненные ориентации, копинг-стратегии.

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смысложизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00904 «Развитие личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения»).

Для цитаты: *Куляцкая М.Г., Камин А.А.* Копинг-стратегии, жизнестойкость и смысложизненные ориентации студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51. DOI:10.17759/psyedu.2020120403

Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning Environment with Different Self-Activation Level

Maria G. Kulyatskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1456-9014>, e-mail: kulyackayamg@mgppu.ru

Andrey A. Kamin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0632-5466>, e-mail: kaminaa@mgppu.ru

The results of the study of hardiness, noetic orientations, coping strategies, self-activation in students at inclusive mixed learning environment are presented. We suggested that students of an inclusive mixed learning environment with a low level of self-activation will have a low scores of hardiness and noetic orientation. They choose non-constructive coping strategies more often comparing to students with high and average levels of self-activation. The study involved 115 students of the distance learning faculty of Moscow State University of Psychology & Education: 58 students without disabilities and 57 students with disabilities. Students completed the COPE Inventory for analysis of the main coping strategies, Hardiness Survey, Self-Activation Questionnaire, and Noetic Orientation Test. It was shown that all scores in students with and without disabilities at different years of study were equally distributed. It was revealed that students with a low level of self-activation were characterized by a decrease in all the characteristics of hardiness, meaning of life, they also often choose non-constructive coping strategies in contrast to students with a high level of self-activation. Students with an average level of self-activation are distinguished by an average level of hardiness, life meaning, they choose both non-constructive and proactive strategies. Dividing our sample according to self-activation levels made it possible to detect and analyze different structures of the relationships between characteristics under study. The results can form the basis for psychological and pedagogical practice dealing with different students groups,

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смысложизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

regardless of presence or absence of disability, but depending on their self-activation development.

Keywords: inclusive environment, students with disabilities, mixed learning, self-activation, hardiness, life-orientation, coping strategies, development of personal resources.

Funding. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project № 19-013-00904 “Personal development of students with disabilities in an inclusive distance learning environment”).

For citation: Kulyatskaya M.G., Kamin A.A. Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning Environment With Different Self-Activation Level. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 34–51. DOI:10.17759/psyedu.2020120403 (In Russ.).

Введение

Высшее образование для студентов с инвалидностью становится не только инструментом для формирования необходимых компетенций, но и своеобразной средой для социальной интеграции [6; 25; 27], адаптации [9; 10], развития личности [2; 15], личностных ресурсов [2; 3; 13; 20] и академической мобильности [4; 7]. Возможности ресурсного подхода на сегодняшний день значительно расширены в сфере реализации идеи обменных отношений, существующих во взаимодействующих системах [11; 12]. В образовании это, прежде всего, средовые условия, способствующие формированию и раскрытию потенциала личности [1; 3; 12; 24]. Ресурс – это то, с помощью чего может осуществляться реализация потребности. В условиях инклюзивной образовательной среды, характеризующейся привнесением новых разнообразных потребностей, от индивидуальных до типологических (в зависимости от нозологии), возрастает роль доступности и разнообразия различных ресурсов (как внешних, средовых, так и внутренних, личностных). Психологические механизмы взаимодействия с такой инклюзивной средой возбуждают активность личности посредством предоставления возможностей для удовлетворения потребностей. В.А. Ясвин пишет: «Среда понимается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое психолого-педагогическое значение..., обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путем активности самой личности» [24, с. 307]. В совместной учебной деятельности со здоровыми сверстниками происходит расширение круга общения, сфер деятельности, смена доминирующих в «инвалидной среде» тем, связанных с недостатком ресурсов, на темы их достаточности для решения текущих задач. В научных исследованиях детально проработаны вопросы психологического, социально-психологического сопровождения и поддержки студентов с инвалидностью в вузе [3; 6; 23; 27]; обозначена проблематика формирования и развития их социальной активности [19]. Показано, что за стратегиями совладания стоят самые разнородные виды активности, инициированные различными ситуациями, личностными особенностями и т.д. Более того,

исследователи говорят о динамической структуре личностных ресурсов студентов с инвалидностью при столкновении с трудностями, о связи ресурсов и копинг-стратегий, задействованных в решении конкретных задач [18]. Установлено, что жизнестойкость становится предиктором академической мобильности студентов с инвалидностью [14; 17]; а такие инструментальные психологические ресурсы, как копинг-стратегии, используются одинаково студентами с инвалидностью и здоровыми [5]; самоактивация является внутренней произвольной активностью студентов с инвалидностью, поддерживающей другие психологические ресурсы [21].

Как видим, в основном проводятся сравнительные исследования личностных, психологических ресурсов студентов с инвалидностью и условно здоровых, обучающихся в разных образовательных средах. Безусловно, это важная задача, позволяющая определить направления психологической помощи студенческим группам с учетом наличия/отсутствия инвалидности. Однако поскольку при развитии личности взаимодействие человека с окружающим миром базируется на инициативе и самоактивации самой личности, еще более важной, на наш взгляд, является задача определения выраженности характеристик жизнестойкости, смысложизненных ориентаций и предпочтений в копинг-стратегиях у студентов с разным уровнем психологической активности (самоактивации). Выделение таких групп позволит изучить сходства и различия в проявлениях жизнестойкости, смысложизненных ориентаций, копинг-стратегий, проанализировать взаимосвязи между ними, с учетом этого наметить направления психологической помощи при работе со студенческими группами с разным уровнем самоактивации, что и стало целью данного исследования.

Программа исследования

Мы предположили, что студенты инклюзивной среды смешанного обучения с низким уровнем самоактивации будут отличаться сниженным уровнем жизнестойкости и смысложизненных ориентаций и чаще выбирать неконструктивные копинг-стратегии, в отличие от студентов с высоким и средним уровнями самоактивации. Характер взаимосвязей между изучаемыми характеристиками также будет отличаться у студентов разных групп.

Характеристика участников исследования. Для доказательства данных предположений было проведено исследование, в котором приняли участие студенты-психологи (N=115) факультета дистанционного обучения МГППУ, среди них 58 студентов без инвалидности и 57 с инвалидностью разных курсов обучения. Студенты с инвалидностью и без инвалидности по разным курсам обучения распределились равномерно ($\chi^2=2,677$ при $p=0,444$). На первом курсе обучаются 36 студентов, из них 22 без инвалидности и 14 с инвалидностью; на втором – 14 без инвалидности и 16 с инвалидностью; на третьем – 15 без инвалидности и 15 с инвалидностью; на четвертом – 8 без инвалидности и 11 с инвалидностью. Все студенты обучаются в инклюзивной среде смешанного обучения (обучения, выстроенного на сочетании традиционных и дистанционных технологий [9]). Возраст студентов от 19 до 40 лет (ср. 31,2 года), из них 90 женщин и 25 мужчин.

Методики. В исследовании были использованы следующие методики: 1. Опросник «СОРЕ» (Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин) – для анализа основных копинг-

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслжизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

стратегий студентов инклюзивной среды смешанного обучения [8]; 2. Опросник жизнестойкости, краткая версия (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова) – для анализа таких ресурсов личности, как вовлеченность, контроль и принятие риска [22]; 3. Методика самоактивации (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова) – для анализа уровня самостоятельности, физической и психологической активности личности [21]; 4. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО, адаптация Д.А. Леонтьева) – для изучения характеристик личностной самоустремленности [16].

Методы. Метод опроса студентов факультета дистанционного обучения МГППУ осуществлялся в середине учебного 2019/2020 года. Анализ проводился как в формате межгруппового (студенты с инвалидностью и условно здоровые), так и внутригруппового сравнения с учетом выраженности самоактивации. Для статистической обработки данных использовались следующие методы: кластерный анализ методом k-средних – для выделения групп с разным уровнем самоактивации; критерий Краскелла-Уоллеса – для сравнения трех групп; критерий Манна-Уитни – для попарного сравнения групп; критерий Спирмена – для изучения взаимосвязи между исследуемыми характеристиками в разных группах студентов.

Результаты

Проведенный кластерный анализ методом k-средних позволил выделить группы студентов с разным уровнем самоактивации. В первую группу с низким уровнем самоактивации вошло 29 студентов (25,2%), во вторую – с высоким уровнем – 45 студентов (39,1%) и в третью – со средним уровнем самоактивации – 41 студент (35,7%).

Студенты с инвалидностью и без инвалидности распределились по группам с разным уровнем самоактивации равномерно ($\chi^2=0,526$ при $p=0,769$). Также не обнаружено значимых различий в распределении студентов разных курсов обучения по выделенным кластерам ($\chi^2=9,449$ при $p=0,150$).

Вместе с тем обнаружены значимые различия между группами студентов с разным уровнем самоактивации в степени выраженности всех характеристик жизнестойкости и смысложизненных ориентаций (рис. 1).

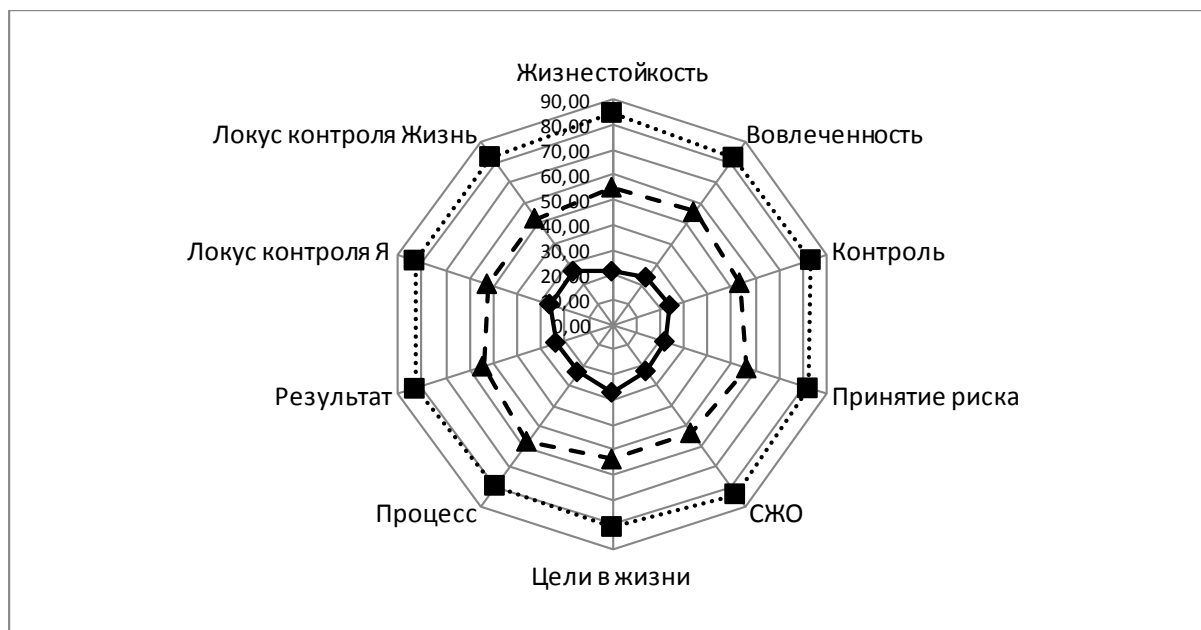


Рис. 1. Выраженность характеристик жизнестойкости и смысловых ориентаций у студентов с разным уровнем самоактивации: — группа с низким уровнем самоактивации; - - - - группа со средним уровнем самоактивации, ··· группа с высоким уровнем самоактивации

Так, студентам с низким уровнем самоактивации характерен сниженный уровень жизнестойкости ($p < 0,001$) и смысловых ориентаций ($p \leq 0,001$), в отличие от студентов с высоким и средним уровнями. Студенты с низким уровнем самоактивации значительно реже самоактивированных студентов используют такие конструктивные стратегии преодоления, как: позитивное переформулирование ($p \leq 0,001$); активное совладание ($p \leq 0,001$); юмор ($p < 0,01$); планирование ($p \leq 0,00$) и значительно чаще прибегают к неконструктивным стратегиям: мысленный уход ($p \leq 0,001$); отрицание ($p \leq 0,001$); поведенческий уход ($p \leq 0,001$); использование успокоительных ($p \leq 0,001$). Данная группа значительно отличается и от группы со средним уровнем самоактивации не только по характеристикам жизнестойкости и смысловых ориентаций, но и по уровню выраженности тех или иных копинг-стратегий (рис. 2).

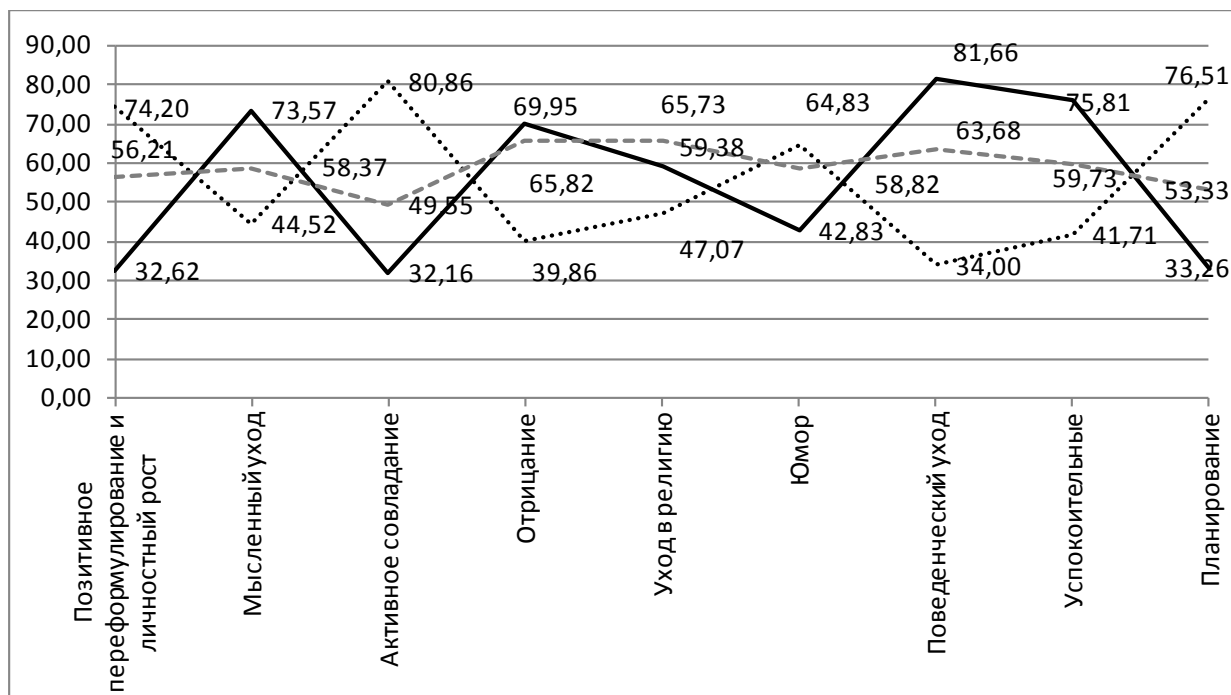


Рис. 2. Выраженность копинг-стратегий у студентов с разным уровнем самоактивации (ср. ранг): — группа с низким уровнем самоактивации; - - - - группа со средним уровнем самоактивации, - - группа с высоким уровнем самоактивации

Такие конструктивные стратегии, как: позитивное переформулирование ($p \leq 0,001$), активное совладание ($p \leq 0,01$), юмор ($p \leq 0,01$), планирование ($p \leq 0,001$) реже используются студентами с низким уровнем самоактивации, в отличие от студентов со средним уровнем. Мысленный ($p \leq 0,01$) и поведенческий уход ($p \leq 0,01$) также характерны студентам с низким уровнем самоактивации, в отличие от студентов со средним уровнем.

Группы с высоким и средним уровнями самоактивации существенно различаются по всем характеристикам жизнестойкости ($p \leq 0,001$) и смысловжизненных ориентаций ($p \leq 0,001$). Группе студентов со средним уровнем самоактивации характерны такие копинг-стратегии, как: мысленный ($p \leq 0,01$) и поведенческий уход от проблемы ($p \leq 0,001$), отрицание ($p \leq 0,001$), сдерживание ($p \leq 0,05$), в отличие от самоактивированных студентов.

Как видим, у студентов с низким и средним уровнями самоактивации снижены все характеристики жизнестойкости и смысловжизненных ориентаций, они чаще прибегают к неконструктивным стратегиям преодоления, в отличие от самоактивированных студентов. Студентам с низким и высоким уровнями самоактивации характерна выраженность тех или иных копинг-стратегий (рис. 2). В первом случае – неконструктивные, во втором – конструктивные стратегии. Студенты со средним уровнем самоактивации отдают предпочтение самым разнообразным стратегиям преодоления: как конструктивным, так и неконструктивным – профиль их копингов отличается сглаженным характером.

Далее был сделан корреляционный анализ самоактивации, характеристик жизнестойкости и смысложизненных ориентаций в каждой из выделенных нами групп (табл. 1, 2, 3).

В группе с низким уровнем самоактивации прослеживается взаимосвязь физической, психологической активности и самоактивации в целом со всеми характеристиками жизнестойкости (табл. 1). Развитие самоактивации (психологической и физической активности) у данной группы студентов способствует формированию вовлеченности как интереса к миру, людям, жизни, контроля как умения контролировать события своей жизни и ощущать ее авторство, принятию ситуаций, связанных с неопределенностью. Самостоятельность как одна из основных характеристик самоактивации не связана ни с одной из исследуемых нами характеристик в данной студенческой группе. Возможно, существуют иные психологические свойства, которые не вошли в данное исследование, но способствуют повышению самостоятельности студентов данной группы.

Таблица 1

Взаимосвязь самоактивации с характеристиками жизнестойкости, смысложизненных ориентаций в группе с низким уровнем самоактивации (N=29)

	Физическая активность	Психологическая активность	Самоактивация
Жизнестойкость	,492**	,527**	,655**
Вовлеченность	,409*	,427*	,475**
Контроль	,349	,596**	,669**
Принятие риска	,628**	,324	,580**

Примечание: ** p<0,01; * p<0,05.

В группе студентов с высоким уровнем самоактивации прослеживается взаимосвязь всех характеристик самоактивации с жизнестойкостью в целом, контролем, принятием риска, некоторыми характеристиками смысложизненных ориентаций: процесс, локус контроля «Я», локус контроля «Жизнь» и такой стратегией, как активное совладание (табл. 2). Это говорит о том, что самоактивация, включающая самостоятельность, физическую и психологическую активность, усиливает жизнестойкость, способствует развитию смысложизненных ориентаций, стимулирует стратегию активного совладания у данной группы студентов.

Таблица 2

Взаимосвязь самоактивации с характеристиками жизнестойкости, смысложизненных ориентаций в группе с высоким уровнем самоактивации (N=45)

	Самостоятельность	Физическая активность	Психологическая активность	Самоактивация
Жизнестойкость	,308*	,212	,449**	,498**
Контроль	,285	,204	,459**	,475**
Принятие риска	,179	,327*	,296*	,464**

Смысложизненные ориентации	,458**	,281	,139	,474**
Процесс	,343*	,401**	,035	,422**
Локус контроля «Я»	,449**	,077	,276	,401**
Локус контроля «Жизнь»	,342*	,188	,260	,458**
Активное совладание	,146	,172	,346*	,340*

Примечание: ** p<0,01; * p<0,05.

В группе студентов со средним уровнем самоактивации мы наблюдаем самые разнообразные взаимосвязи (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь самоактивации с характеристиками жизнестойкости, смысложизненных ориентаций в группе со средним уровнем самоактивации (N=41)

	Самостоятельность	Психологическая активность	Самоактивация
Жизнестойкость	,386*	,291	,495**
Вовлеченность	,422**	,222	,480**
Принятие риска	,224	,307	,436**
Смысложизненные ориентации	,569**	,291	,498**
Цели в жизни	,580**	,261	,437**
Процесс	,514**	,146	,377*
Результат	,468**	,243	,372*
Локус контроля «Я»	,552**	,318*	,492**
Локус контроля «Жизнь»	,237	,227	,428**
Позитивное переформулирование	,440**	,249	,163
Мысленный уход	-,231	-,329*	-,462**
Активное совладание	,368*	,469**	,328*
Отрицание	-,228	-,407**	-,349*
Поведенческий уход	-,346*	-,450**	-,378*
Планирование	,380*	,449**	,298

Примечание: ** p<0,01; * p<0,05.

При этом физическая активность не связана ни с одной из изучаемых характеристик. Самостоятельность способствует развитию жизнестойкости, вовлеченности, смысложизненных ориентаций и повышению значимости таких копинг-стратегий, как: позитивное переформулирование, активное совладание, планирование. Психологическая активность становится основой для развития активного совладания и планирования стратегий по решению проблем; предотвращает использование неконструктивных стратегий (мысленный и поведенческий уход, отрицание). Самоактивация в целом является основой для повышения жизнестойкости, развития смысложизненных ориентаций и конструктивных копинг-стратегий у данной группы студентов.

Обсуждение

В сравнительных исследованиях показано, что при инвалидизирующем заболевании, как правило, наблюдаются дисгармоничные состояния психологических, биологических, социальных предпосылок личностного развития, тогда как для решения любых задач (образовательных, бытовых, профессиональных и др.) требуются повышенные усилия [6; 10; 17; 19; 23]. Однако сравнение студенческих групп только по наличию/отсутствию инвалидности не является продуктивным, о чем свидетельствуют исследования зарубежных коллег [26]. Важной задачей инклюзии становится учет индивидуальных различий, различий в общении, взаимодействии, различий в личностных ресурсах. В этом плане учет разных уровней самоактивации как внутренней произвольной активности, способствующей развитию жизнестойкости, активизации копинг-стратегий, становится перспективным направлением для психологической практики. Самостоятельность, физическая и психологическая активность как слагаемые самоактивации способствуют выходу из субъективного мира «суженного сознания» на оптимальный уровень взаимодействия с внешним миром. Большую роль играет ресурсный характер инклюзивного высшего образования, где фактором развития самоактивации являются яркие примеры друг для друга у студентов с инвалидностью и условно здоровых (проявления качеств, характеризующих активную жизненную позицию). Важным фактором развития самоактивации является и сама сфера высшего образования (внутреннее стремление к самореализации, позитивное отношение и интерес к жизни) [1; 2; 21].

Как видим, при развитии личностных ресурсов студентов инклюзивной среды смешанного обучения важно опираться не только на внешние факторы (условия среды), но и на внутренние (актуальные возможности личности, жизнестойкость, смысложизненные ориентации, самоактивация и др.) вне зависимости от наличия/отсутствия инвалидности.

Выводы

Было выделено три группы студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации (высокий, средний и низкий), между которыми прослеживаются явные различия по таким характеристикам, как жизнестойкость, смысложизненные ориентации, а также различия в предпочтении копинг-стратегий. Студенты инклюзивной среды смешанного обучения (с инвалидностью и условно здоровые), а также студенты

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслжизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

разных курсов обучения распределились по группам с разным уровнем самоактивации равномерно.

Студенты с низким уровнем самоактивации чаще выбирают неконструктивные копинг-стратегии (мысленный и поведенческий уход от проблемы). Данная группа характеризуется снижением всех характеристик жизнестойкости и смысложизненных ориентаций.

Студенты с высоким уровнем самоактивации чаще используют конструктивные копинг-стратегии, отличаются жизнестойкостью и хорошо сформированными смысложизненными ориентациями.

Студенты со средним уровнем самоактивации характеризуются несколько сглаженным профилем копинг-стратегий и выбирают как неконструктивные (уход от проблемы, отрицание, сдерживание), так и конструктивные стратегии. Вместе с тем данная группа использует неконструктивные стратегии реже, чем группа с низким уровнем самоактивации, и реже – продуктивные копинги, чем группа с высоким уровнем самоактивации.

Корреляционный анализ по каждой из выделенных нами групп студентов с разным уровнем самоактивации показал разные взаимосвязи в исследуемых нами характеристиках.

Так, у студентов с низким уровнем самоактивации прослеживается положительная взаимосвязь между компонентами самоактивации и всеми характеристиками жизнестойкости, но не обнаружено взаимосвязи самоактивации со смысложизненными ориентациями и копинг-стратегиями. Следовательно, для развития самоактивации у студентов данной группы рекомендуется опираться на ресурсы жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска). Вместе с тем у этой группы не было обнаружено ни одной взаимосвязи с такой характеристикой, как самостоятельность. Данный факт показывает, что исследования следует продолжать с целью расширения понимания природы самостоятельности и возможности ее развития у данной группы студентов.

У студентов со средним уровнем самоактивации обнаружено множество взаимосвязей между исследуемыми нами характеристиками. Развитие самоактивации в данной группе целесообразно через формирование самостоятельности, которая является ключевой характеристикой для развития вовлеченности и смысложизненных ориентаций. Развитию самоактивации в данной группе студентов будет способствовать формирование навыков активного совладания и планирования, а также отказ от таких неконструктивных форм реагирования, как мысленный, поведенческий уход от проблем и отрицание.

Группа с высоким уровнем самоактивации обнаруживает гармоничную взаимосвязь всех показателей самоактивации (самостоятельность, психологическая и физическая активность) с характеристиками жизнестойкости и смысложизненных ориентаций.

Таким образом, была показана выраженность характеристик жизнестойкости, смысложизненных ориентаций и предпочтений в копинг-стратегиях у студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации. Выделение групп по уровню самоактивации позволило обнаружить и проанализировать различные структуры взаимосвязей самоактивации с исследуемыми нами характеристиками жизнестойкости, смысложизненных ориентаций и копинг-стратегиями.

Полученные нами данные целесообразно использовать в психолого-педагогической практике при работе со студенческими группами, поскольку мероприятия, направленные на

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслжизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

развитие личностных ресурсов и продуктивных копинг-стратегий, а значит и на развитие самоактивации, будут различаться для каждой из выделенных групп.

Ограничениями данного исследования являются однородная выборка студенчества, сориентированного на получение психологического образования, и недостаток в выборке студентов мужского пола. Предполагается дальнейшее исследование с расширением выборки студентов инклюзивной среды смешанного обучения разных направлений подготовки, а также включение выборки студентов образовательной среды традиционного обучения для уточнения полученных результатов.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б.* Высшее профессиональное психологическое образование студентов с ОВЗ на основе дистанционных технологий: от мотивации избегания неудачи – к мотивации достижения успеха. Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 5-6 декабря 2011 г.). М: МГППУ, 2011. С. 217–222.
2. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 29–41. DOI:10.17759/pse.201823020
3. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. № 1. С. 71–80. DOI:10.17759/pse.2017220109
4. Академическая мобильность для всех: между видением и реальностью / Волосникова Л.М. [и др.] [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 26–43. DOI:10.17759/psuedu.2019110303
5. *Александрова Л.А., Лебедева А.А., Бобожей В.В.* Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 50–62.
6. *Алехина С.В.* Актуальные вопросы развития инклюзивного образования в России. Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика // Материалы Международной научно-практической конференции (г. Симферополь, 18-20 мая 2017 г.) / Под науч. ред. Ю.В. Богинской. Симферополь: АРИАЛ, 2017. С. 11–16.
7. *Булатова О.В.* Значимость академической мобильности в профессиональной подготовке студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3(76). С. 179–180.
8. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Рассказова Е.А., Сычев О.А., Шевяхова В.Ю.* Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE. Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе // Материалы II Международной научно-практической конференции (г. Кострома, 23–25 сентября 2010 г.). Том 2 / Под ред. Т.Л. Крюковой и др. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. С. 195–197.
9. *Гурова Е.В., Гребенникова Н.В.* Дистанционные технологии в обучении студентов с ОВЗ в высшей школе. Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслжизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

ограниченными возможностями здоровья // Материалы III Всероссийской заочной научно-практической конференции (г. Кемерово, 25 февраля 2016 г.). Кемерово: Изд-во «Центр дистанционного образования детей-инвалидов Кемеровской области», 2016. С. 148–152.

10. Гурова Е.В., Гребенникова Н.В. Личностные детерминанты адаптированности студентов с инвалидностью к обучению в вузе. Возможности и риски цифровой среды // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой) (Москва, 12-13 декабря 2019 г.). Том 1. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 274–275.

11. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. М.: МОДЭК, 2000. 608 с.

12. Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 44–56. DOI:10.17759/psyedu.2019110304

13. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 1. С. 51–73. DOI:10.17853/1994-5639-2019-2-51-73

14. Кукуев Е.А. Жизнестойкость студентов с инвалидностью, обучающихся в университете. Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты. Часть 2 // Тезисы докладов II Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 19–20 ноября 2019 г.). Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. С. 115–118.

15. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 12–23. DOI:10.17759/chr.2018140202

16. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.

17. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А. Ограниченные возможности здоровья как ресурс позитивного развития // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные социальные аспекты / Под ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 455–464.

18. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 3. С. 80–94.

19. Михайлова Т.А. Особенности формирования социальной активности у студентов, имеющих инвалидность в условиях вуза // Тенденции развития науки и образования. 2016. № 14-1. С. 37–39. DOI:10.18411/lj2016-5-1-12

20. Одинцова М.А., Куляцкая М.Г. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 30–42 DOI:10.17759/psyedu.2019110204

21. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 62–70. DOI:10.17759/jmfp.2018070107

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслжизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

22. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 2. С. 147–165.
23. Скуратовская М.Л., Манохина Н.Н. Социально-психологические факторы успешности учебной деятельности студентов с инвалидностью в условиях высшего инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6. С. 200–207.
24. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 2. С. 295–314. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-295-314
25. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university // Disability & Society. 2017. Vol. 32 (10). P. 1608–1626. DOI:10.1080/09687599.2017.1361812
26. Examining intellectual prowess, not social difference: Removing barriers from the doctoral viva for autistic candidates / N. Chown [et al.] [Elektronnyi resurs] // Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education. 2016. № 6. P. 22–38. (Accessed 29.11.2020).
27. Fleischer A., Adolffson M., Granlund M. Students with disabilities in higher education — Perceptions of support needs and received support: A pilot study // International journal of rehabilitation research. 2013. Vol. 36 (4). P. 330–338. DOI:10.1097/MRR.0b013e328362491c

References

1. Aismontas B.B. Vysshee professional'noe psikhologicheskoe obrazovanie studentov s OVZ na osnove distantsionnykh tekhnologii: ot motivatsii izbeganiya neudachi – k motivatsii dostizheniya uspekha [Higher professional psychological education of students with disabilities based on distance technologies: from the motivation for avoiding failure to the motivation for success]. Aktual'nye problemy psikhologicheskoi reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Actual problems of the psychological rehabilitation of people with disabilities]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Moskva, 5-6 dekabrya 2011 g.) [Proceedings of the international scientific and practical conference]. Moscow: MGPPU, 2011, pp. 217–222. (In Russ.)
2. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs dlya razvitiya zhiznesteikosti i samoaktivatsii studentov s invalidnost'yu [The inclusive educational environment of a university as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29–41. DOI:10.17759/pse.201823020 (In Russ.)
3. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Sotsial'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Socio-psychological support for students with disabilities and disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017, no. 1, pp. 71–80. DOI:10.17759/pse.2017220109 (In Russ.)
4. Akademicheskaya mobil'nost' dlya vseh: mezhdru videniem i real'nost'yu / Volosnikova L.M. [i dr.] [Elektronnyi resurs] [Academic Mobility for Everyone: between Vision and Reality].

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслжизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 26–43. DOI:10.17759/psyedu.2019110303 (In Russ.)

5. Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A., Bobozhei V.V. Psikhologicheskie resursy lichnosti i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov s OVZ v usloviyakh professional'nogo obrazovaniya [Psychological resources of the individual and socio-psychological adaptation of students with disabilities in vocational education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 50–62. (In Russ.)

6. Alekhina S.V. Aktual'nye voprosy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii [Actual issues of the development of inclusive education in Russia]. Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika [Socio-pedagogical support for people with disabilities: theory and practice]. In Boginskaya Yu.V. (ed.). *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (g. Simferopol', 18-20 maya 2017 g.) [Proceedings of the International scientific-practical conference]. Simferopol: ARIAL, 2017, pp. 11–16. (In Russ.)

7. Bulatova O.V. Znachimost' akademicheskoi mobil'nosti v professional'noi podgotovke studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu [The significance of academic mobility in the training of students with disabilities and disabilities]. *Mir nauki, kul'tury, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Culture Education*, 2019, no. 3(76), pp. 179–180. (In Russ.)

8. Gordeeva T.O., Osin E.N., Rasskazova E.A., Sychev O.A., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika koping-strategii: adaptatsiya oprosnika COPE [Diagnostics of coping strategies: adaptation of the COPE questionnaire]. Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossiiskom obshchestve [Psychology of stress and coping behavior in modern Russian society]. In Kryukova T.L. (eds.). *Materialy vtoroy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (g. Kostroma, 23–25 sentyabrya 2010 g.) [Proceedings of the second International Scientific and Practical Conference]. Kostroma: Publ. of KSU named after N.A. Nekrasova, 2010. Vol. 2, pp. 195–197. (In Russ.)

9. Gurova E.V., Grebennikova N.V. Distantсионные технологии в обучении студентов с ОВЗ в высшей школе [Remote technologies in teaching students with disabilities in higher education]. Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya uchashchikhsya i molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Theory and practice of distance learning for students and youth with disabilities]. *Materialy III Vserossiiskoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (g. Kemerovo, 25 fevralya 2016 g.) [Proceedings of the third All-Russian correspondence scientific-practical conference]. Kemerovo: Publ. of "Center for Distance Education of Disabled Children of the Kemerovo Region", 2016, pp. 148–152. (In Russ.)

10. Gurova E.V., Grebennikova N.V. Lichnostnye determinanty adaptirovannosti studentov s invalidnost'yu k obucheniyu v vuze [Personal determinants of the adaptability of students with disabilities to study at the university]. Vozmozhnosti i riski tsifrovoy sredy [Opportunities and risks of the digital environment]. *Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya (chteniya pamyati L.F. Obukhovoi)* (Moskva, 12-13 dekabrya 2019 g.) [Proceedings of the seventh All-Russian Scientific and Practical Conference on Development Psychology (readings in memory of L.F. Obukhova)]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2019, pp. 274–275. (In Russ.)

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслжизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

11. Zinchenko T.P. Kognitivnaya i prikladnaya psikhologiya [Cognitive and Applied Psychology]. Moscow: MODEK, 2000. 608 p.
12. Kantor V.Z. Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: spetsial'nye sredovye usloviya obucheniya studentovinvalidov v vuze [Elektronnyi resurs] [Inclusive higher education: special environment for teaching students with disabilities in a university]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 44–56. DOI:10.17759/psyedu.2019110304 (In Russ.)
13. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: sotsial'no-psikhologicheskoe blagopoluchie studentov [Elektronnyi resurs] [Inclusive higher education: Sociopsychological well-being of students]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2019. Vol. 21, no. 1, pp. 51–73. DOI:10.17853/1994-5639-2019-2-51-73 (In Russ.)
14. Kukuev E.A. Zhiznestoikost' studentov s invalidnost'yu, obuchayushchikhsya v universitete [The hardiness of students with disabilities studying at the university]. Aktual'nye voprosy kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii invalidov: psikhologo-pedagogicheskie aspekty. Chast' 2 [Actual issues of the comprehensive rehabilitation and habilitation of persons with disabilities: psychological and pedagogical aspects. Part 2]. *Tezisy dokladov II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Ekaterinburg, 19–20 noyabrya 2019 g.) [Proceedings of the second All-Russian Scientific and Practical Conference]. Yekaterinburg: Publ. of the Ural University, 2019, pp. 115–118. (In Russ.)
15. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Razvitie lichnosti pri obuchenii v vuze (sravnitel'noe issledovanie) [Elektronnyi resurs] [Personal development while studying at a university (comparative study)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12–23. DOI:10.17759/chp.2018140202 (In Russ.)
16. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Life orientation orientation test (LSS)]. Second ed. Moscow: Smysl, 2000. 18 p. (In Russ.)
17. Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A. Ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya kak resurs pozitivnogo razvitiya [Limited Health Opportunities as a Resource of Positive Development]. Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye sotsial'nye aspekty [*Human Viability: Individual, Professional Social Aspects*]. In Makhnach A.V. (eds.). Moscow: Publ. Institute of Psychology RAS, 2016, pp. 455–464. (In Russ.)
18. Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A. Spetsifika resursov i mekhanizmov psikhologicheskoi ustoichivosti studentov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Specificity of resources and mechanisms of psychological stability of students with disabilities in inclusive education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011. Vol. 16, no. 3, pp. 80–94. (In Russ.)
19. Mikhailova T.A. Osobennosti formirovaniya sotsial'noi aktivnosti u studentov, imeyushchikh invalidnost' v usloviyakh vuza [Features of the formation of social activity in students with disabilities in a university]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya = Trends in the development of science and education*, 2016, no. 14-1, pp. 37–39. DOI:10.18411/lj2016-5-1-12 (In Russ.)
20. Odintsova M.A., Kulyatskaya M.G. Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov s invalidnost'yu v inklyuzivnoi srede smeshannogo obucheniya [Elektronnyi resurs] [The psychological well-being of students with disabilities in an inclusive mixed learning environment].

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смысложизненные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 30–42. DOI:10.17759/psyedu.2019110204 (In Russ.)

21. Odintsova M.A., Radchikova N.P. Samoaktivatsiya kak lichnostnyi resurs studentov v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede vuza [Elektronnyi resurs] [Self-activation as a personal resource of students in the inclusive educational environment of the university]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 62–70. DOI:10.17759/jmfp.2018070107 (In Russ.)

22. Osin E.N., Rasskazova E.I. Kratkaya versiya testa zhiznesteikosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primeneniye v organizatsionnom kontekste [A short version of the test of viability: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology*, 2013, no. 2, pp. 147–165. (In Russ.)

23. Skuratovskaya M.L., Manokhina N.N. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory uspekhov uchebnoi deyatel'nosti studentov s invalidnost'yu v usloviyakh vysshego inklyuzivnogo obrazovaniya [Socio-psychological factors for the success of the educational activities of students with disabilities in higher inclusive education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 6, pp. 200–207. (In Russ.)

24. Yasvin V.A. Formirovaniye teorii sredy razvitiya lichnosti v otechestvennoi pedagogicheskoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Formation of the theory of the environment of personality development in Russian educational psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 295–314. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-295-314

25. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university. *Disability & Society*, 2017. Vol. 32, no. 10, pp. 1608–1626. DOI:10.1080/09687599.2017.1361812

26. Examining intellectual prowess, not social difference: Removing barriers from the doctoral viva for autistic candidates / N. Chown [et al.] [Elektronnyi resurs]. *Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 2016, no. 6, pp. 22–38. (Accessed 29.11.2020).

27. Fleischer A., Adolfsson M., Granlund M. Students with disabilities in higher education — Perceptions of support needs and received support: A pilot study. *International journal of rehabilitation research*, 2013. Vol. 36, no. 4, pp. 330–338. DOI:10.1097/MRR.0b013e328362491c

Информация об авторах

Куляцкая Мария Георгиевна, психолог факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1456-9014>, e-mail: kulyackayamg@mgppu.ru

Камин Андрей Александрович, преподаватель кафедры «Психология и педагогика дистанционного обучения», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0632-5466>, e-mail: kaminaa@mgppu.ru

Куляцкая М.Г., Камин А.А.
Копинг-стратегии, жизнестойкость и
смыслоразнообразные ориентации студентов
инклюзивной среды смешанного обучения с разным
уровнем самоактивации. 2020. Том 12. № 4. С. 34–51.

Kulyatskaya M.G., Kamin A.A.
Coping Strategies, Hardiness, and Sustainable
Orientations of Students of The Inclusive Mixed Learning
Environment With Different Self-Activation Level
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 34–51.

Information about the authors

Maria G. Kulyatskaya, psychologist of the faculty of distance learning of Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1456-9014>, e-mail: kulyackayamg@mgppu.ru

Andrey A. Kamin, Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, of Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0632-5466>, e-mail: kaminaa@mgppu.ru

Получена 19.10.2020
Принята в печать 30.12.2020

Received 19.10.2020
Accepted 30.12.2020

Диагностика психологического благополучия младших школьников в условиях школьного и семейного обучения

Лубовский Д.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Милова Н.С.

ГБОУ Школа № 1280, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8911-6194>, e-mail: nmilova@yandex.ru

Исследование направлено на сравнительную оценку психологического благополучия в условиях традиционного школьного и семейного обучения. Гипотезой исследования стало предположение о связи между уровнем психологического благополучия и формой обучения младших школьников. В исследовании с участием 60 школьников в возрасте 8-9 лет (30 – в условиях семейной, 30 – в условиях обычной формы обучения) и их родителей был применен русскоязычный вариант Шкалы психологического благополучия детей (РWB-с) для детей 8-9 лет; методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, проективный рисунок «Моя семья» и опрос родителей младших школьников по авторской анкете. Исследование показало отсутствие значимых различий между двумя группами по всем шкалам опросника РWB-с. Показана удовлетворительная внутренняя согласованность опросника (α Кронбаха=0,775). Данные по рисунку семьи, методике Дембо–Рубинштейн и анкете для родителей показывают, что в семьях, где дети обучаются дома, семейные взаимоотношения воспринимаются детьми как более благоприятные, и уровень притязаний у детей более адекватен. Родители детей на семейном обучении более сосредоточены на обретении счастья их ребенком; родители детей, обучающихся в школе, – на академической успешности своих детей. Показаны перспективы дальнейших исследований психологического благополучия младших школьников в условиях различных форм обучения. Намечены пути доработки опросника РWB-с и его валидации.

Ключевые слова: младшие школьники, психологическое благополучие, семейная форма обучения, опросник РWB-с, диагностическая значимость.

Для цитаты: Лубовский Д.В., Милова Н.С. Диагностика психологического благополучия младших школьников в условиях школьного и семейного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 52–65. DOI:10.17759/psyedu.20201200404

Лубовский Д.В., Милова Н.С.
Диагностика психологического благополучия
младших школьников в условиях школьного и
семейного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 4. С. 52–65.

Lubovsky D.V., Milova N.S.
Diagnostics of Psychological Well-Being of Primary
School Children in School and Family Education
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 52–65.

Diagnosics of Psychological Well-Being of Primary School Children in School and Family Education

Dmitry V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Natal'ya S. Milova

GBOU School no 1280, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8911-6194>, e-mail: nmilova@yandex.ru

The study is focused on the comparative assessment of elementary school children psychological well-being in the context of traditional school education and homeschooling. The hypothesis of the study was the assumption about the relationship between the level of psychological well-being and the form of education of elementary school children. In a study involving 60 schoolchildren aged 8-9 years (30 – in the homeschooling, 30 – in the school of education) and their parents, the Russian-language version of the “Scale of psychological well-being of children (PWB-c)” for children aged 8-9 years was used; the Dembo–Rubinstein self-esteem study method in the modification of A.V. Prikhozhan, a projective drawing “My family” and a survey of parents of primary school children on the author's questionnaire. The study showed no significant differences between the two groups on all scales of the PWB-c questionnaire. Satisfactory internal consistency of the questionnaire was shown (Cronbach's $\alpha=0.775$). Data on the family drawing, the Dembo–Rubinstein method and the questionnaire for parents show that in families where children are taught at home, family relationships are perceived by children as more favorable and the level of claims of children is more adequate. Parents of children in family education are more focused on finding happiness for their child; parents of children in school are more focused on the academic success of their children. Authors showed prospects of further research of psychological well-being of elementary school children in the conditions of various forms of education. Ways to refine the PWB-c questionnaire and validate it are outlined.

Keywords: primary school children, psychological well-being, home-schooling, PWB-c questionnaire, diagnostic value.

For citation: Lubovsky D.V., Milova N.S. Diagnostics of Psychological Well-Being of Primary School Children in Full-Time and Family Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 52–65. DOI:10.17759/psyedu.2020120404 (In Russ.).

Введение

В исследовании изучалось психологическое благополучие детей младшего школьного возраста, находящихся в условиях традиционного школьного и семейного обучения. Актуальность данного исследования обусловлена двумя причинами. Во-первых, психологическое благополучие детей в условиях семейного обучения является важной практической проблемой, которая пока недостаточно изучена. Доказано, что психологическое благополучие младшего школьника тесно связано с тем, насколько сформированы его отношения учебного сотрудничества со сверстниками и педагогами. Очевидно, что формирование учебного сотрудничества детей в условиях семейного обучения протекает существенно иначе, нежели в условиях обычного школьного обучения. Публикаций о психологическом благополучии детей в условиях семейного обучения в зарубежной литературе значительно меньше, чем учебно-методических разработок или исследований образовательных результатов обучающихся в этих условиях. Исследователи отмечают преимущества семейного обучения (хоумскулинга) в формировании психологического благополучия обучающихся. А. Ньюман и О. Гутерман (A. Neuman & O. Guterman), исследуя восприятие образовательного процесса родителями, обучающими детей в семье, отмечают их более широкий взгляд на образование, но не в терминах традиционных образовательных результатов (чтение, письмо, счет и др.), а в аспекте формирования уверенности детей в себе, независимости, любознательности, гибкости мышления и креативности [15; 17]. Данные исследований показывают, что уровень образовательных результатов в условиях семейного обучения не ниже, чем в условиях очного обучения в школе [18]. Показано, что у детей отсутствуют поведенческие проблемы, связанные со спецификой образовательной ситуации [16]. Видный исследователь семейного обучения Б. Рэй [20] на основе тридцатилетних исследований приходит к выводу, что в условиях семейного обучения уровень социализации детей не ниже, чем при обычном обучении.

В России в последние годы увеличивается число семей, практикующих семейное обучение детей, однако исследований психологического благополучия детей на семейном обучении и их родителей пока недостаточно, а имеющиеся публикации раскрывают проблему лишь на основе личного опыта автора и представляют собой популярную литературу [9; 10]. Отмечено, что выбор семейного обучения типичен для семей с высокой ценностью семейной сплоченности, но в то же время перед родителями встает проблема выбора родительской роли (любящего и терпеливого или требовательного и контролирующего) [7]. Между тем исследования, проведенные в условиях пандемии COVID-19, выявили целый ряд проблем, возникших именно в условиях вынужденного обучения детей и подростков в семьях. Имеются данные о зависимости психологического благополучия детей и подростков, вынужденно перешедших к семейному обучению, от психологического благополучия их родителей [15]. Правомерно утверждать, что такая связь существует и в тех случаях, когда родители сознательно выбирают семейное обучение для своих детей. В силу того, что число родителей-хоумскулеров в России увеличивается, исследование связи психологического благополучия обучающихся в условиях семейного обучения и их родителей становится все более актуальным. Во всем мире и в нашей стране растет интерес к исследованиям психологического благополучия детей, в частности, благополучия в системе образования [1; 3; 5; 6]. Имеется очевидная необходимость в

разработке методик исследования психологического благополучия детей. Исследование связи психологического благополучия детей на семейном обучении и их родителей становится возможным при условии использования взаимодополняющих методик для оценки психологического благополучия детей и их родителей.

Вторая причина, обуславливающая актуальность данного исследования, заключается в том, что возрастает интерес к проблемам диагностики психологического благополучия и методикам его исследования. Обсуждаются методологические аспекты диагностики психологического благополучия [22]; отечественные авторы разрабатывают русскоязычные варианты методик диагностики параметров психологического благополучия. Так, только за последние два года опубликовано две русскоязычных версии опросника удовлетворенности жизнью Хьюбнера [4; 11], шкала оптимизма в объяснении успехов и неудач [2]. В то же время до сих пор не существовало русскоязычного варианта шкал психологического благополучия К. Рифф для детей младшего школьного и младшего подросткового возраста. Создание русскоязычной версии шкал К. Рифф для детей позволит проводить сравнительные исследования психологического благополучия обучающихся в школе от первого до одиннадцатого классов, что особенно важно в контексте практической психологии образования. Такая методика позволила бы проводить исследования связи психологического благополучия обучающихся и их родителей, что особенно важно в контексте семейного обучения.

Группа нидерландских психологов (S.J. Oprea, M. Buijzen, E.A. van Reijmersdal) в 2018 г. опубликовала разработанную ими детскую версию Шкал психологического благополучия К. Рифф (PWB-с), предназначенную для детей в возрасте 8-12 лет [19]. Шкалы опросника PWB-с имеют тот же психологический смысл и те же названия, что и шкалы известного опросника К. Рифф [20]. Они вполне согласуются с интерпретацией психологического благополучия, представленной в работах И.В. Дубровиной, принимающей за основу понятие социальной ситуации развития в том значении, которое представлено в работах Л.С. Выготского: «Основу такой ситуации составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Переживание ситуации, в том числе семейной, школьной или иной, как благополучной вызывает положительные эмоции, обеспечивает психологический комфорт, она обладает развивающим эффектом, способствует развитию у ребенка, школьника чувства доверия к себе, к окружающему миру» [3, с. 12]. Адаптация этого опросника для русскоязычной аудитории позволила бы исследовать связь психологического благополучия детей и их родителей с помощью сопоставимых между собой методик при решении множества исследовательских задач, в том числе в исследованиях психологического благополучия в условиях семейного обучения. Целью нашей работы было исследование психологического благополучия обучающихся младшего школьного возраста в условиях обычного школьного и семейного обучения. Задачами исследования были:

- 1) проведение пилотного исследования внутренней согласованности русскоязычного варианта опросника PWB-с и его шкал;
- 2) сравнительный анализ психологического благополучия младших школьников в условиях обычного школьного и семейного обучения с помощью русскоязычного варианта опросника PWB-с и ряда других методик.

Организация исследования

В исследовании приняли участие 60 детей в возрасте 8-9 лет, обучающиеся в одной из школ г. Москвы (n=30; 16 девочек и 14 мальчиков) и в условиях семейного обучения (n=30; 13 девочек и 17 мальчиков), а также их родители (n=60). Всего в исследовании приняли участие 120 человек. Младшие школьники, принявшие участие в исследовании, в соответствии с современной редакцией Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [12] в условиях семейного обучения учатся дома и периодически проходят аттестационные процедуры, но ответственность за их образование лежит на родителях, в отличие от домашнего обучения, при котором ответственность за обучение лежит на школе, к которой ребенок прикреплен. Исследование было проведено в 2018–2019 учебном году.

Методики исследования

Основной методикой исследования стала Шкала психологического благополучия детей в возрасте 8-12 лет (PWB-c), авторы которой (S.J. Oprea, M. Buijzen, E.A. van Reijmersdal) взяли за основу вариант классической методики К. Рифф и адаптировали ее для детей 8-12 лет. Данный вариант включает в себя шесть шкал:

- 1) управление средой – 1-7 вопросы;
- 2) личностный рост – 8-12 вопросы;
- 3) цели в жизни – 13-17 вопросы;
- 4) самопринятие – 18-22 вопросы;
- 5) автономия – 23-27 вопросы;
- 6) положительные отношения с другими – 28-37 вопросы.

Создатели опросника дали письменное согласие на его перевод на русский язык. На основе общепринятых стандартов перевода и адаптации методик в данном исследовании был применен следующий алгоритм создания русскоязычной версии. Текст опросника [19] был переведен на русский язык двумя независимыми переводчиками, после чего параллельные версии перевода были сведены воедино. Далее был сделан обратный перевод для оценки степени совпадения русскоязычной версии с исходной. Созданная таким образом русскоязычная версия опросника использовалась как основной инструмент оценки психологического благополучия детей в условиях очного и семейного обучения. В исследовании использовался бланковый вариант методики.

Методика исследования самооценки Т. Дембо–С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [8] была применена для диагностики уровня самооценки, уровня притязаний и соотношения между ними. Использовались стандартные бланки с 7 вертикальными шкалами длиной 100 мм («здоровье», «ум, способности», «характер», «авторитет у сверстников», «умение много делать своими руками», «внешность», «уверенность в себе»). По А.М. Прихожан, соотношение самооценки и уровня притязаний представляет собой важный показатель психологического благополучия. Так, небольшой зазор (не более 10-15 мм) между показателями самооценки и уровня притязаний (или, что то же самое, расхождение Я-реального и Я-идеального) говорит об удовлетворенности собой и невысокой мотивации к самоизменению. Напротив, выраженное расхождение самооценки и уровня притязаний (30-35 мм) может быть связано с завышенными требованиями к себе и считается

одним из индикаторов психологического неблагополучия.

Проективный рисунок семьи был направлен на исследование психологического благополучия ребенка в семье. Дети выполняли рисунки на листах бумаги формата А4, используя набор цветных карандашей, простой карандаш и ластик. Детей просили нарисовать свою семью. При оценке психологического благополучия ребенка в его семейной ситуации применялись критерии, выделенные в исследованиях V. Biasi и соавторов [13]. Критерии были объединены в три группы: 1) анализ структуры рисунка (8 параметров), 2) анализ особенностей графических репрезентаций членов семьи (4 параметра) и 3) анализ процесса рисования (2 параметра).

Для исследования родительских представлений о будущем их ребенка, о преимуществах и недостатках обучения в школе и о полноценном детстве родителям была предложена авторская анкета, состоящая из трех вопросов:

1. Кем Вы видите Вашего ребенка, когда он вырастет?
2. Как Вы считаете, чем дети занимаются в школе?
3. Каким, по Вашему мнению, должно быть детство?

Анкета проводилась в бланковом варианте; родители записывали свои ответы на каждый из вопросов. Вопрос 1 включен в анкету для получения данных о родительских ожиданиях, до некоторой степени объясняющих самооценку и уровень притязаний детей. Вопрос 2 предназначен для исследования родительских представлений о положительных и отрицательных сторонах школьного обучения. Вопрос 3 использовался как завершающий для выхода из ситуации анкетирования.

Результаты исследования

Проверка данных по опроснику PWB-с на нормальность распределения показала значительное отличие распределения от нормального, поэтому для сравнения средних показателей между двумя группами использовался U-критерий Манна-Уитни. Исследование показало, что отсутствуют значимые различия и по суммарному баллу, и по средним показателям отдельных шкал опросника PWB-с между выборками младших школьников в условиях обычного школьного и семейного обучения. На основании полученных данных был сделан вывод об однородности показателей по двум выборкам. Различия показателей психологического благополучия между девочками и мальчиками в обеих выборках также не были выявлены, хотя, возможно, такой результат обусловлен немногочисленностью выборок.

Обработка данных показала, что опросник обладает удовлетворительной надежностью-согласованностью ($\alpha=0,789$). По отдельным шкалам показатели более низкие. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели внутренней согласованности шкал опросника PWB-с

№ шкалы	Название шкалы	Номера вопросов	α Кронбаха
1	Управление средой	1-7	0,728
2	Личностный рост	8-12	0,624
3	Цели в жизни	13-17	0,501
4	Самопринятие	18-22	0,837

5	Автономия	23-27	0,597
6	Положительные отношения с другими	28-37	0,572

Данные показывают, что необходимы дальнейшие исследования, направленные на повышение надежности-согласованности отдельных шкал. Вместе с тем, очевидно, опросник в нынешнем виде может использоваться для мониторингов психологического благополучия младших школьников в возрасте 8-9 лет.

При обработке данных по проективному рисунку семьи проводился подсчет баллов, начисляемых за каждый признак психологического благополучия в рисунке; уровень психологического благополучия оценивался по сумме баллов. Анализ данных выявил значимые различия интегральных показателей психологического благополучия, значение критерия Манна-Уитни $U=77,5$; $p=0,001$. Дети в условиях семейного обучения воспринимают свою семейную ситуацию как более благополучную. Этот результат объясняется тем, что, как правило, родители, принимающие решение о семейном обучении детей, сознательно берут на себя ответственность за образовательные результаты ребенка и формируют в семье обстановку, благоприятствующую обучению ребенка дома, учитывая индивидуальные особенности и темп развития ребенка. Анализ рисунков показал также, что для таких семей характерен более высокий уровень сплоченности в родительско-детских отношениях. Дети при обычном школьном обучении находятся под контролем и требованиями со стороны как учителей, так и родителей, что объясняет более низкий уровень показателей их благополучия в семье по данным проективного рисунка.

В табл. 2 представлены статистически значимые различия между двумя группами детей по данным методики исследования самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Таблица 2

**Различия показателей самооценки младших школьников
 в условиях очного и семейного обучения**

Шкалы	Форма обучения (средние ранги)		U	p
	Школьное	Семейное		
Ум, способности (уровень притязаний)	37,87	23,13	229	0,001**
Характер (уровень притязаний)	37,15	23,85	250,5	0,003**
Авторитет у сверстников (уровень притязаний)	35,65	25,35	295,5	0,022*
Умение много делать своими руками (уровень притязаний)	35,88	25,12	288,5	0,016*
Внешность, уровень притязаний	37,38	23,62	243,5	0,002**
Внешность, разность самооценки и уровня притязаний	34,93	26,07	317	0,048*
Уверенность в себе, уровень притязаний	38,9	22,1	198	0,000**

Выявлено семь значимых различий в параметрах самооценки детей, шесть – в уровне притязаний, одно – в разности самооценки и уровня притязаний (параметр «Внешность»). Дети, обучающиеся в школе, имеют более высокий уровень притязаний по параметрам ума

(способностей), характера, авторитета у сверстников, умения многое делать своими руками, внешности и уверенности в себе, а также разности средних показателей уровня притязаний и самооценки внешности. Правомерно предположить, что более высокий уровень притязаний формируется у детей, обучающихся в обычных условиях, в силу более высоких требований со стороны родителей.

Это предположение подтверждается при сравнении ответов родителей на вопросы анкеты. Для сравнения ответов использовался критерий χ^2 Пирсона. Анализ данных показал, что различия между ответами родителей отсутствуют только по вопросу 3 («Каким, по Вашему мнению, должно быть детство?»). В табл. 3 представлены ответы на вопросы анкеты родителей обеих групп.

Таблица 3

Сравнение ответов родителей на вопросы анкеты

Вопросы анкеты и варианты ответа		Форма обучения (ответ в %)		χ^2	p
		школа	семейное обучение		
1. Кем Вы видите Вашего ребенка, когда он вырастет?	счастливым	18,50	75,90	19,207	0,000**
	профессионалом	40,70	17,20		
	успешным	25,90	3,40		
	умным	14,80	3,40		
2. Как Вы считаете, чем дети занимаются в школе?	учатся	41,40	13,30	20,216	0,000**
	общаются	55,20	30,00		
	теряют время зря	3,40	46,70		
	зависит от учителя	0,00	10,00		

Родители школьников, находящихся в условиях семейного обучения, более сосредоточены на счастье своих детей и их эмоциональном комфорте, нежели родители детей, обучающихся в школе (для них более свойственны ожидания профессиональных достижений детей в будущем и академической успешности в настоящем). Почти половина (46,7%) родителей, обучающих детей в семье, считают, что дети в школе «теряют время зря», в то время как родители другой группы говорили о том, что дети в школе учатся (41,4%) и общаются (55,2%). Обращает на себя внимание большее число ответов о том, что дети в школе общаются.

При анализе корреляций между показателями опросника РВВ-с и шкалами самооценки детей, находящихся на семейном обучении, обнаружены достоверные связи между некоторыми переменными. Так, обнаружена значимая отрицательная корреляция между показателями самопринятия и самооценкой ума ($\rho = -0,301$; $p < 0,05$). Это не удивительно, поскольку в сознании младших школьников отметка зачастую представлена как количественная оценка умственных способностей, и у детей, не находящихся в условиях постоянной конкуренции из-за отметок, более высокий уровень самопринятия имеет отрицательную связь с самооценкой ума. Показатели по шкале «Положительные отношения»

PWB-с значимо коррелируют с уровнем притязаний по отношению к своему характеру ($\rho=0,298$; $p<0,05$) и авторитету у сверстников ($\rho=0,256$; $p<0,05$), более высокий показатель по шкале связан с более высоким уровнем притязаний. Этот результат вполне объясним тем, что в данной шкале половина пунктов характеризует взаимоотношения со сверстниками, и, вероятно, в представлениях детей качество этих взаимоотношений более непосредственно связано со свойствами характера, чем у детей, обучающихся в школе.

Более противоречивая картина наблюдается в группе детей, обучающихся в школе. Показатель личностного роста по PWB-с отрицательно коррелирует с разностью между самооценкой и уровнем притязаний по шкале «Характер» ($\rho=-0,423$; $p<0,05$), т.е. более высокий показатель личностного роста сочетается с меньшей разностью между уровнем притязаний и самооценкой по данным методики Дембо–Рубинштейн. Показатель «Цели в жизни» по опроснику PWB-с имеет положительную корреляционную связь с самооценкой уверенности в себе по данным методики Дембо–Рубинштейн ($\rho=0,379$; $p<0,05$) и отрицательную – с разностью уровня притязаний и самооценки по шкале «Уверенность в себе» ($\rho=-0,527$; $p<0,01$). Эти результаты также вполне объяснимы. Чем ниже разность уровня притязаний и самооценки по шкале «Характер», тем больше ребенок принимает себя таким, как есть, в то время как пункты, входящие в шкалу «Личностный рост» PWB-с, характеризуют стремление к новому. Этим объясняется отрицательная корреляция данных показателей у школьников в условиях очного обучения. Этим же объясняется отрицательная корреляция разности уровня притязаний и самооценки по шкале «Уверенность в себе» и показателя «Цели в жизни» по опроснику PWB-с, а также значимая положительная корреляция уверенности в себе и показателя «Цели в жизни» по опроснику PWB-с, что вполне согласуется с представлениями о необходимости быть уверенным в себе для достижения жизненных целей.

Обсуждение результатов

Данные показали, что опросник PWB-с применим в исследованиях психологического благополучия младших школьников. Корреляции показателей по шкалам опросника и по методике самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан вполне согласуются и с представлениями о младших школьниках, и с данными зарубежных исследований психологического благополучия детей в условиях семейного обучения. В целом такие результаты свидетельствуют о валидности опросника. В то же время, очевидно, необходимы дальнейшие исследования по его валидации. В контексте практической психологии образования представляется перспективной валидация PWB-с при помощи опросника учебной мотивации А.М. Прихожан и предложенной ею методики исследования тенденции к саморазвитию. Другим средством эмпирической валидации PWB-с могла бы стать Шкала детской Я-концепции Пирса-Харриса в модификации А.М. Прихожан. Очевидно также, что выборка данного исследования недостаточна для стандартизации методики. Требуется также выявление факторной структуры шкал PWB-с с применением факторного анализа.

Данные показывают, что психологическое благополучие младших школьников, обучающихся в семье и в школе, находится на сопоставимом уровне. Отсутствуют значимые различия между средними показателями как суммарного балла по опроснику PWB-с, так и

по отдельным его шкалам у детей, обучающихся в семьях и в школах. Эти данные согласуются с результатами по методике Дембо–Рубинштейн. У детей, обучающихся в школе, уровень притязаний по ряду параметров выше, но расхождение между показателями самооценки и уровня притязаний (т.е. расхождение Я-реального и Я-идеального) не имеет статистически значимых отличий от показателей детей, обучающихся в семье (кроме показателя по шкале «Внешность»), а более высокий уровень притязаний объясним родительскими ожиданиями, которые проявились в их ответах по авторской анкете. Данные о более высоком уровне психологического благополучия в семье согласуются с результатами исследований зарубежных авторов и подтверждаются ответами родителей, практикующих семейное обучение. Анкетирование показало, что приоритетным для них является счастье ребенка и его душевный комфорт, но не высокие образовательные результаты.

Выводы

Проведенное исследование показало, что РВW-с обладает удовлетворительной внутренней согласованностью по всем пунктам в целом, хотя нуждается в доработках для достижения достаточной внутренней согласованности по отдельным шкалам. Опросник обладает большими возможностями в исследовании психологического благополучия младших школьников, но для получения более точной картины необходимо дополнять его другими методиками, например, методикой «Самооценка» Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан или проективным рисунком семьи.

Необходимо выделить два направления исследований, продолжающих настоящее. Прежде всего, это исследования психологического благополучия детей в условиях семейного обучения. Наши данные были получены на сравнительно небольшой группе, в связи с чем необходимо аналогичное исследование на более многочисленной выборке. Важной проблемой такого исследования является связь психологического благополучия детей и их родителей, поэтому в нем было бы уместно сопоставить данные обследования детей при помощи РВW-с и родителей при помощи опросника К. Рифф в модификации Н.Н. Лепешинского, поскольку именно в этой версии шкалы одноименны РВW-с. Второе направление представляет собой полноценную эмпирическую валидизацию РВW-с на более обширной выборке обучающихся младшего школьного возраста и с применением опросников или их отдельных шкал, близких по диагностической направленности шкалам детского варианта опросника психологического благополучия. В рамках этого направления исследований необходима факторизация опросника РВW-с для проверки предположения о воспроизводимости его факторной структуры на отечественной выборке и доработка отдельных пунктов для достижения более высокой внутренней согласованности пунктов, входящих в отдельные его шкалы.

Литература

1. *Водяха С.А.* Социально-психологические детерминанты школьного благополучия младших подростков [Электронный ресурс] // Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики: коллективная монография / Н.С. Белоусова [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2017, с. 42–60. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7031/1/mon00105.pdf> (дата обращения: 08.12.2020).

Лубовский Д.В., Милова Н.С.
Диагностика психологического благополучия
младших школьников в условиях школьного и
семейного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 4. С. 52–65.

Lubovsky D.V., Milova N.S.
Diagnostics of Psychological Well-Being of Primary
School Children in School and Family Education
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 52–65.

2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика оптимизма: детский опросник оптимистического стиля объяснения успехов и неудач // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 50–60. DOI:10.17759/chp.2017130206

3. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2018. 140 с.

4. Канонир Т.Н., Углонова И.Л., Федерякин Д.А. Адаптация и валидизация шкал удовлетворенности школой и друзьями Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 64–74. DOI:10.17759/jmfp.2018070306

5. Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. Т. 4. С. 461–479. DOI:10.14515/monitoring.2020.4.921

6. Карabanова 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

7. Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 72–80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208

8. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.

9. Семёнычев А. Я в школу не хожу. Хоумскулинг на русском. М.: КТК Галактика, 2019. 110 с.

10. Семёнычев А. Педагогика дилетантов. Как учить детей дома и не сойти с ума. М.: КТК Галактика, 2018. 102 с.

11. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 8 декабря 2020 года) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 24.12.2020).

13. Biasi V., Bonaiuto P., Levin J.M. The “Colour Family Drawing Test”: A Comparison between Children of “Harmonious” or “Very Conflictual Families” // Psychology. 2014. No. 5. P. 2099–2108. DOI:10.4236/psych.2014.519212S.J.

14. Lee K.P., Ward O.D., Chang K.M. Downing, Parenting Activities and the Transition to Home-based Education During the COVID-19 Pandemic // Children and Youth Services Review. 2020. 46 p. DOI:10.1016/j.chilyouth.2020.105585

15. Neuman A., Guterman O. The clash of two world views – a constructivist analysis of home educating families’ perceptions of education // Pedagogy, Culture & Society. 2016. Vol. 24. No. 3. P. 359–369. DOI:10.1080/14681366.2016.1178664

16. Neuman A., Guterman O. Schools and emotional and behavioral problems: A comparison of school-going and homeschooled children // The Journal of Educational Research. 2017. Vol. 110. No. 4. P. 425–432.

17. Neuman A., Guterman O. How I started home schooling: founding stories of mothers who home school their children // *Research Papers in Education*. 2019. Vol. 34. No. 2. P. 192–207. DOI:10.1080/02671522.2017.1420815
18. Neuman A., Guterman O. Reading at Home: Comparison of Reading Ability Among Homeschooled and Traditionally Schooled Children // *Reading Psychology*. 2019. Vol. 40. No. 1. P. 1–22. DOI:10.1080/02702711.2019.1614123
19. Oprea S.J., Buijzen M., van Reijmersdal E.A. Development and Validation of the Psychological Well-Being Scale for Children (PWB-c) // *Societies*. 2018. Vol. 8. No. 1. P. 18–32. DOI:10.3390/soc8010018
20. Ray B. A Review of research on Homeschooling and what might educators learn? // *Pro-Posições*. Vol. 28. No. 2. P. 85–103. DOI:10.1590/1980-6248-2016-0009
21. Ryff C.D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83. No. 1. P. 10–28. DOI:10.1159/000353263
22. Winefield H.R., Gill T.K., Taylor A.W., Pilkington R.M. Psychological well-being and psychological distress: is it necessary to measure both? // *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2012. Vol. 2. No. 3. P. 3. DOI:10.1186/2211-1522-2-3

References

1. Vodyakha S.A. Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty shkol'nogo blagopoluchiya mladshikh podrostkov [Socio-psychological determinants of school well-being of younger adolescents] [Elektronnyi resurs]. In Belousova N.S. (et al.), *Psikhologiya obrazovatel'noi sredy: teoreticheskie aspekty i sovremennye tendentsii praktiki* [Psychology of the educational environment: theoretical aspects and current trends in practice] Kollektivnaya monografiya. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg: [no publ.], 2017, pp. 42–60. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7031/1/mon00105.pdf> (Accessed 08.12.2020). (In Russ.).
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Evaluating Optimism: Developing Children's Version of Optimistic Attributional Style Questionnaire. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 50–60. DOI:10.17759/chp.2017130206 (In Russ.).
3. Dubrovina I.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury [Psychological well-being of schoolchildren: a textbook for bachelor's and master's degrees]. Moscow: Yurait Publ., 2018. 140 p. (In Russ.).
4. Kanonire T.N., Uglanova I.L., Federiakin D.A. Adaptation and providing validity evidence for the Satisfaction with School Subscale and Satisfaction with Friends Subscale of Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 3, pp. 64–74. DOI:10.17759/jmfp.2018070306 (In Russ.).
5. Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Longitudinal study of subjective well-being in school in primary school students. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Public opinion monitoring: economic and social changes], 2020, no. 4, pp. 461–479. DOI:10.14515/monitoring.2020.4.921 (In Russ.).
6. Karabanova O.A. 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.).
7. Polivanova K.N., Lyubitskaya K.A. Homeschooling in Russia and abroad. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 72–80. DOI:10.17759/jmfp.2017060208 (In Russ.).
8. Prikhozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta [Diagnostics of personal development of adolescent children]. Moscow: ANO «PEB» Publ., 2007. 56 p. (In Russ.).
9. Semenychev A. Ya v shkolu ne khozhu. Khoumskuling na russkom [I don't go to school. Home schooling in Russian]. Moscow: KTK Galaktika Publ., 2019. 110 p. (In Russ.).
10. Semenychev A. Pedagogika diletantov. Kak učit' detei doma i ne soiti s uma [Pedagogy of Amateurs. How to teach children at home and not go crazy]. Moscow: KTK Galaktika Publ., 2018. 102 p. (In Russ.).
11. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
12. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» (s izmeneniyami na 8 dekabrya 2020 goda) [Elektronnyi resurs] [Federal law "On education in the Russian Federation" (as amended on December 8, 2020)]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (Accessed 24.12.2020). (In Russ.).
13. Biasi V., Bonaiuto P., Levin J.M. The “Colour Family Drawing Test”: A Comparison between Children of “Harmonious” or “Very Conflictual Families”. *Psychology*, 2014. Vol. 5, pp. 2099–2108. DOI:10.4236/psych.2014.519212
14. Lee K.P., Ward O.D., Chang K.M. Downing, Parenting Activities and the Transition to Home-based Education During the COVID-19 Pandemic. *Children and Youth Services Review*, 2020. 46 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105585
15. Neuman A., Guterman O. The clash of two world views – a constructivist analysis of home educating families' perceptions of education. *Pedagogy, Culture & Society*, 2016. Vol. 24, no. 3, pp. 359–369. DOI:10.1080/14681366.2016.1178664
16. Neuman A., Guterman O. Schools and emotional and behavioral problems: A comparison of school-going and homeschooled children. *The Journal of Educational Research*, 2017. Vol. 110, no. 4, pp. 425–432.
17. Neuman A., Guterman O. How I started home schooling: founding stories of mothers who home school their children. *Research Papers in Education*, 2019. Vol. 34, no. 2, pp. 192–207. DOI:10.1080/02671522.2017.1420815
18. Neuman A., Guterman O. Reading at Home: Comparison of Reading Ability Among Homeschooled and Traditionally Schooled Children. *Reading Psychology*, 2019. Vol. 40, no. 1, pp. 1–22. DOI:10.1080/02702711.2019.1614123
19. Oprea S.J., Buijzen M., van Reijmersdal E.A. Development and Validation of the Psychological Well-Being Scale for Children (PWB-c). *Societies*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 18–32. DOI:10.3390/soc8010018
20. Ray B. A Review of research on Homeschooling and what might educators learn? *Pro-Posições*, 2017. Vol. 28, no. 2, pp. 85–103. DOI:10.1590/1980-6248-2016-0009
21. Ryff C.D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2014. Vol. 83, no. 1, pp. 10–28.

Лубовский Д.В., Милова Н.С.
Диагностика психологического благополучия
младших школьников в условиях школьного и
семейного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 4. С. 52–65.

Lubovsky D.V., Milova N.S.
Diagnostics of Psychological Well-Being of Primary
School Children in School and Family Education
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 52–65.

DOI:10.1159/000353263

22. Winefield H.R., Gill T.K., Taylor A.W., Pilkington R.M. Psychological well-being and psychological distress: is it necessary to measure both? *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2012. Vol. 2, no. 3, p. 3. DOI:10.1186/2211-1522-2-3

Информация об авторах

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Милова Наталья Сергеевна, кандидат экономических наук, учитель экономики и права, ГБОУ Школа № 1280, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8911-6194>, e-mail: nmilova@yandex.ru

Information about the authors

Dmitry V. Lubovsky, PhD in Psychology, professor of the Educational Psychology Department named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Natal'ya S. Milova, PhD in Economics, teacher of Economics and Law, GBOU School no. 1280, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8911-6194>, e-mail: nmilova@yandex.ru

Получена 10.12.2020
Принята в печать 30.12.2020

Received 10.12.2020
Accepted 30.12.2020

Родительская позиция по отношению к взрослым детям: разработка и апробация методики

Егоров Р.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6212-9289>, e-mail: roego@yandex.ru

Шаповаленко И.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: irin_vlad@mail.ru

Статья посвящена разработке авторской методики для определения родительской позиции по отношению к взрослым детям. Создание опросника явилось одной из основных задач исследования, направленного на выявление и описание различных типов родительской позиции по отношению к взрослым детям. На основном этапе работы были опрошены 167 родителей (матерей и отцов) детей в возрасте от 18 до 30 лет. Проведены статистический анализ методики с применением эксплораторного и конфирматорного факторного анализа, проверка внутренней согласованности шкал, ретестовой надежности и валидности опросника. В результате уточнена структура опросника и сделан вывод о его применимости в исследовательских целях. Установлены основные факторы, определяющие характер взаимоотношений между родителями и взрослыми детьми («принятие» и «контроль»), на основе которых эмпирически выделены 4 типа родительской позиции по отношению к взрослым детям: автономный, отстраненный, контролирующий, сбалансированный.

Ключевые слова: родительская позиция, взрослые дети, принятие, контроль, взаимоотношения в диаде, валидизация методики.

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность сотрудникам кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой Московского государственного психолого-педагогического университета за помощь и участие в проведении данного исследования.

Для цитаты: Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В. Родительская позиция по отношению к взрослым детям: разработка и апробация методики [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 66–87. DOI: [10.17759/psyedu.2020120405](https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120405)

Parental Position towards Adult Children: Development and Approbation of Method

Roman N. Egorov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6212-9289>, e-mail: roego@yandex.ru

Irina V. Shapovalenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: irin_vlad@mail.ru

The article is devoted to the development of the author's methodology for determining the parental position in relation to adult children. The creation of the questionnaire was one of the main objectives of the study, aimed at identifying and describing various types of parental position in relation to adult children. At the main stage of the work, 167 parents (mothers and fathers) of children aged 18 to 30 were interviewed. In the course of the study, the statistical analysis of the method using the exploratory and confirmatory factor analysis was carried out, the checking of the internal consistency of the scales, its retest reliability and validation. As a result, the structure of the questionnaire was clarified and a conclusion was drawn on its applicability for research purposes. During the study, the main factors that determine the nature of the relationship between parents and adult children ("adoption" and "control") have been established, on the basis of which 4 types of parental position in relation to adult children have been empirically identified: autonomous, detached, controlling, balanced.

Keywords: parental position, adult children, adoption, control, dyad relationships, method validation.

Acknowledgements. The authors express their sincere gratitude to the staff of the Department of Age psychology named after Professor L.F. Obukhova Moscow State Psychological-Pedagogical University for their help and participation in the conduct of this study.

For citation: Egorov R.N., Shapovalenko I.V. Parental Position towards Adult Children: Development and Approbation of Method. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 66–87. DOI: 10.17759/psyedu.2020120405. (In Russ.)

Введение

В жизни каждого человека особенную роль играют его родители. С самого раннего детства родители стремятся удовлетворить потребности ребенка [5; 15] и воспитать в нем положительные индивидуальные качества.

Для описания детско-родительских отношений (ДРО) в психологии используются понятия «родительское отношение», «родительская позиция», «родительские установки», «стиль семейного воспитания» и другие [10]. Для анализа отношений взрослых детей и их родителей нами выбрано понятие «родительская позиция» как наиболее разработанное в отечественной литературе [3; 4; 6; 7; 12].

На современном этапе исследователи применяют различные методики оценки ДРО. Отечественные авторы предпочитают тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина, опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса, опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) И.М. Марковской, которые стандартизированы на выборках родителей детей от

младенческого до подросткового возраста [5; 13]. Иностраные исследователи для оценки детско-родительского взаимодействия часто проводят диагностику типа привязанности (parental attachment) или качества отношений (relationship quality) [20; 21].

Значительная часть работ, объектом которых являются детско-родительские отношения, связана с изучением их в период раннего детства, от рождения ребенка до достижения им 3 лет [16; 18; 19]. В этот период происходит становление родительской позиции, что и привлекает внимание психологов [4]. Немало исследований взаимоотношений родителей и детей проведены на выборках детей младшего школьного и подросткового возраста [3; 8; 9; 17], при этом системе «родитель-взрослый ребенок» уделено, на наш взгляд, меньше всего внимания в научной литературе. В период взросления, который сопровождается сепарацией [1; 11; 14], в жизни родителей и детей возникают перемены, которые и привлекли наше внимание как исследователей. В современных отечественных определениях явления психологической сепарации [1; 14] подчеркивается его интра- и интерпсихический характер. В ходе сепарации каждой из сторон взаимодействия достигается чувство независимости друг от друга в различных планах (функциональном, когнитивном и эмоциональном), а также происходит преобразование взаимоотношений. Осуществление положительного сценария трансформации взаимоотношений – в отношения по типу «уважительные» – предполагает независимую позицию родителя по отношению к социальным стереотипам, а также максимальное принятие им автономности ребенка [14].

Психологическое сопровождение семьи на стадии сепарации ребенка требует наличия методического аппарата для определения родительской позиции по отношению к взрослым детям. Опросники, используемые в настоящее время для определения родительской позиции, имеют ограничения по возрасту детей (до подросткового). Как следствие, было решено создать опросник для определения родительской позиции, чтобы он отвечал требованиям компактности и содержательности.

Создание опросника составило часть эмпирического исследования, которое имело целью выявление и описание различных типов родительской позиции по отношению к взрослым детям.

Факторы, определяющие родительскую позицию

Теоретический анализ понятия «родительская позиция» позволил выделить в его структуре три основных компонента: эмоциональный, когнитивный, поведенческий [3; 7; 8]. Эмоциональный компонент определяется совокупностью родительских чувств по отношению к ребенку; когнитивный компонент включает в себя совокупность установок родителя по отношению к ребенку, к воспитательной практике и образ ребенка; поведенческий компонент подразумевает определенные варианты поведения родителя по отношению к ребенку, конкретные воспитательные приемы. В качестве самостоятельной структурной единицы родительской позиции может быть выделен мотивационный компонент, который включает в себя силу и характер побудительных мотивов родительства.

Характер взаимоотношений родителей и детей, в том числе взрослых, определяется рядом внутренних и внешних факторов. Среди внешних факторов выделяются возраст, пол, структура семьи, принадлежность к определенной расе и социальному классу [20]. Среди внутренних факторов, определяющих позицию родителя по отношению к ребенку, выделяются такие параметры, как «принятие» (любовь, поддержка) и «контроль» (опека) (D.

Baumrind, E. Maccoby).

Процесс соотнесения теоретической и эмпирической модели родительской позиции проходил на стадии подготовки эмпирического исследования [2]. 30 студентам-очного отделения (в возрасте 20-22 лет)¹ было предложено выделить как можно больше аспектов взаимоотношений родителей и взрослых детей. Тезисы были сгруппированы тематически, по принадлежности к различным сторонам взаимодействия родителей и что в итоге позволило сформировать первичную структуру опросника, состоящую из 50 утверждений, отнесенных к 4 компонентам родительской позиции и оформленных в 7 шкал следующим образом:

- принятие – отвержение (эмоциональный компонент),
- эмоциональная дистанция – близость (эмоциональный компонент),
- автономность – контроль (поведенческий компонент),
- требовательность – нетребовательность (поведенческий компонент),
- удовлетворенность – неудовлетворенность отношениями (когнитивный компонент),
- согласие – несогласие (когнитивный компонент),
- стремление – избегание (мотивационный компонент).

Приведем примеры утверждений опросника для определения родительской позиции по отношению к взрослым детям (далее – опросника РПВД), к которым респондентам необходимо было отнестись:

1. Мне регулярно кажется, что с моим ребенком что-то не в порядке.
2. Мой ребенок – личность, ответственная за свои поступки.
3. У меня доверительные отношения с ребенком.

Результаты пилотажного исследования

В ходе пилотажного исследования были опрошены 60 диад «мать-взрослый ребенок». Возраст взрослых детей находился в интервале от 20 до 30 лет ($M=24,1$; $\sigma=4,83$), а возраст матерей – от 40 до 60 лет ($M=51,3$; $\sigma=5,80$). Дополнительно был учтен параметр совместного или раздельного проживания с родителями: по 30 пар в каждой подгруппе.

Вычисление коэффициента α -Кронбаха в целом по опроснику ($0,423 < 0,7$) указало на необходимость уточнения структуры опросника.

По результатам факторного анализа было выделено 4 независимых шкалы: «Принятие-отвержение», «Контроль-автономность», «Эмоциональная дистанция-близость» и «Вовлеченность-независимость» [2], которые содержали в себе 43 утверждения. Высокие значения коэффициента α -Кронбаха для каждой из шкал ($0,748$; $0,720$; $0,732$ и $0,776$) и опросника в целом ($0,711$) позволили сделать вывод о достаточной внутренней согласованности опросника.

Анализ описательной статистики шкал опросника РПВД показал, что для дальнейших расчетов распределение значений по шкалам опросника не является нормальным (на основе критерия Колмогорова-Смирнова).

Корреляционный анализ шкал опросника показал наличие прямой связи между всеми 4 шкалами ($0,247 < r < 0,699$). Самая сильная связь была обнаружена между шкалой «Принятие-отвержение» и остальными шкалами ($0,527 < r < 0,699$), что могло говорить о факторе «Принятие-отвержение» как о структурообразующем факторе для родительской

¹ В данном случае мы апеллировали к актуальному опыту студентов как «взрослых детей».

позиции по отношению к взрослым детям, что косвенно подтвердилось при анализе факторов 2 порядка.

Проверка внешней валидности опросника РПВД с привлечением методик «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса и «Представление об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, Ю.А. Дегтяревой показала наличие ряда корреляций между шкалами проверочных методик и опросника РПВД: между шкалами «Автономность-контроль» (РПВД) и «Гиперпротекция» (АСВ) ($r=-0,278$; $p=0,033$); между шкалами «Автономность-контроль» (РПВД) и «Недостаточность требований-обязанностей» (АСВ) ($r=-0,287$; $p=0,027$); между шкалами «Принятие-отвержение» (РПВД) и «Эмоциональный компонент» (Представление об идеальном родителе) ($r=0,355$; $p=0,006$); между шкалами «Эмоциональная дистанция-близость» (РПВД) и «Эмоциональный компонент» (Представление об идеальном родителе) ($r=0,312$; $p=0,016$).

Определение устойчивости методики проводилось путем разделения общей выборки по фактору совместного или раздельного проживания родителей и детей и сравнения результатов, полученных по шкалам опросника для полученных выборок. В результате было получено значение коэффициента Манна-Уитни $U=0,347$ по шкале «Автономность-контроль». Контролирующее поведение родителей по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно от них, оказалось выражено меньше, чем для выборки совместно проживающих детей, что согласовывается с результатами, полученными в ходе анализа результатов опросника АСВ для тех же выборок ($U=0,022$ по шкале «Чрезмерность требований-запретов»).

С учетом ограниченности выборки и результатов, указывающих на необходимость дальнейшего уточнения структуры опросника (корреляционный анализ), было решено провести статистическую проверку полученной методики (43 утверждения, 4 шкалы) на бóльшей выборке с привлечением конфирматорного факторного анализа, а также провести ее испытание на ретестовую надежность, что и было реализовано в ходе основного исследования.

Методика и ее психометрические характеристики

На начальном этапе основного исследования проводилась проверка шкал, полученных на предыдущем этапе, на нормальность распределения с вычислением критерия λ Колмогорова-Смирнова (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика шкал опросника РПВД

Шкала	N (чел.)	Среднее значение M	Стандартные отклонения σ	Асимметрия $A \pm \sigma_A$	Экссесс $E \pm \sigma_E$	Критери й λ	Знач-ть кр-я (асимп.)
1	2	3	4	5	6	7	8
Принятие- отвержение	167	21,44	6,59	1,408 \pm 0,188	3,917 \pm 0,374	0,119	0,000
Автономность- контроль		22,55	5,91	0,138 \pm 0,188	-0,853 \pm 0,374	0,092	0,024
Эм. дистанция- близость		26,61	6,51	-0,733 \pm 0,188	0,556 \pm 0,374	0,114	0,000
Вовлеченность-		22,89	3,21	0,245 \pm 0,188	-0,276 \pm 0,374	0,114	0,000

независимость							
---------------	--	--	--	--	--	--	--

Согласно полученным значениям критерия Колмогорова-Смирнова, все шкалы продемонстрировали распределение значений, отличное от нормального. С целью определения связей между шкалами опросника РПВД был проведен корреляционный анализ с вычислением коэффициентов корреляции Спирмена (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционный анализ шкал опросника РПВД (коэффициент Спирмена/значимость)

Шкала	Принятие-отвержение	Автономность-контроль	Эм. дистанция-близость	Вовлеченность-независимость
Принятие-отвержение	-			
Автономность-контроль	0,647/0,000*	-		
Эм. дистанция-близость	0,229/0,003*	0,506/0,000*	-	
Вовлеченность-независимость	0,262/0,001*	0,104/0,182	0,176/0,023	-

Примечание. * – корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Шкала «Принятие-отвержение» оказалась положительно связана со всеми шкалами: «Автономность-контроль» ($r=0,647$), «Дистанция-близость» ($r=0,229$), «Вовлеченность-независимость» ($r=0,262$). Шкалы «Дистанция-близость» и «Автономность-контроль» связаны между собой с умеренной силой ($r=0,506$).

Данные корреляционного анализа позволили заключить, что системообразующий фактор родительской позиции – принятие (шкала «Принятие-отвержение»), в то время как шкала «Вовлеченность-независимость» имела наименьший вклад в определение типа родительской позиции. Эти данные соответствуют результатам факторного анализа, проведенного на этапе пилотажного исследования. Также полученные данные показали необходимость уточнения структуры опросника по сравнению с результатами, полученными на этапе пилотажного исследования.

Значение коэффициента Альфа Кронбаха в целом по опроснику было получено на границе применимости ($\alpha=0,701$). Для повышения согласованности опросника были рассчитаны коэффициенты Альфа Кронбаха при удалении каждого пункта опросника (табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты Альфа Кронбаха при исключении утверждения опросника РПВД

Номер вопроса	Альфа Кронбаха при исключении вопроса	Номер вопроса	Альфа Кронбаха при исключении вопроса
1	2	3	4
1	0,686	23	0,689
2	0,717*	24	0,686
3	0,675	25	0,693
4	0,692	26	0,707
5	0,678	27	0,721*

6	0,671	28	0,682
7	0,683	29	0,706
8	0,701	30	0,726*
9	0,705	31	0,696
10	0,727*	32	0,719*
11	0,712*	33	0,673
12	0,682	34	0,672
13	0,713*	35	0,694
14	0,701	36	0,674
15	0,699	37	0,713*
16	0,695	38	0,692
17	0,689	39	0,679
18	0,684	40	0,679
19	0,678	41	0,699
20	0,713*	42	0,690
21	0,728*	43	0,707
22	0,672		

Примечание. * – пункты, подлежащие удалению.

Исключение утверждений №№ 2, 10, 11, 13, 20, 21, 27, 30, 32, 37 привело к увеличению значения коэффициента Альфа Кронбаха. Среди исключенных утверждений можно выделить такие утверждения, как:

- ✓ Мой ребенок – личность, ответственная за свои поступки.
- ✓ Я никогда не требую от ребенка поступать определенным образом.
- ✓ Мне не обязательно быть образцовым родителем, для воспитания своего ребенка вполне достаточно примера собственной семьи.
- ✓ Отдать все своему ребенку – значит остаться без собственной жизни.

Исключение ряда утверждений, возможно, снизило эффект социальной желательности при работе респондентов с опросником.

Вычисление коэффициента внутренней согласованности для опросника с оставшимися 33 утверждениями показало значение, достаточное для дальнейшего анализа ($\alpha=0,854$).

Определение структуры опросника РПВД с помощью факторного анализа

Для выделения факторов (шкал), определяющих массив ответов испытуемых, применялся эксплораторный факторный анализ с использованием метода главных компонент с последующим вращением Варимакс.



Рис. 1. График осыпи для факторного анализа опросника РПВД

Из графика осыпи (рис. 1) следует, что наиболее устойчивыми решениями для факторной структуры опросника являются модели с количеством факторов: 3, 4, 7, 8. Согласно критерию Кайзера и правилу объясненной совокупной дисперсии, наиболее подходящей являлась модель с 11 факторами. Учитывая исходные условия задачи, для сравнения были выбраны модели с 2, 3 и 4 факторами.

На следующем этапе анализировались повернутые матрицы компонентов для двух-, трех- и четырехфакторной моделей, были удалены пункты, показавшие низкие ($r < 0,5$) или схожие значения вклада в различные факторы. Для каждой из моделей были рассчитаны исходные параметры адекватности (критерий КМО, χ -квадрат, значение F). Результаты эксплораторного анализа приведены в табл. 4.

Таблица 4
Параметры адекватности моделей структуры опросника РПВД
с числом факторов n=2, 3, 4

Модель (n – число факторов)	Число утверждений	Процент объясненной дисперсии	Критерий КМО	Критерий χ -квадрат	Число степеней свободы F
1	2	3	4	5	6
n=2	17	52,70	0,722	1605	136
n=3	19	53,25	0,725	1587	171
n=4	22	57,60	0,737	1895	231

Из полученных данных следует, что увеличение числа факторов модели позволяет объяснить большую долю имеющихся значений массива данных, однако при этом ощутимо снижается устойчивость самой модели.

Полученные в ходе эксплораторного анализа факторы получили рабочие названия, аналогичные названиям шкал варианта опросника на этапе пилотажного исследования, но более короткие: «Принятие», «Контроль», «Близость», «Вовлеченность». Примеры утверждений, отнесенных к различным факторам:

«Принятие»:

Мне регулярно кажется, что с моим ребенком что-то не в порядке.

После общения с моим ребенком чувствую себя морально опустошенным...

«Контроль»:

Я жду от своего ребенка, что он будет помогать старшим членам семьи и заботиться о них.

Считаю, что как родитель я должен все знать о моем ребенке...

«Близость»:

После ссоры с ребенком обычно каждый остается при своем мнении.

Я вложил в своего ребенка всю душу, а из него ничего толкового не получится...

«Вовлеченность»:

Быть родителем – значит постоянно самосовершенствоваться...

На следующем этапе для проверки адекватности все имеющиеся модели подвергались конфирматорному факторному анализу. В ходе анализа проводилась оптимизация каждой модели с вычислением выходных параметров (критерии $SB\chi^2$, df, CFI и RMSEA), в рамках которой пункты, снижавшие устойчивость модели, удалялись (табл. 5).

Четырехфакторная модель в ходе оптимизации была отвергнута по причине того, что некоторые вычисленные дисперсии были равны нулю или отрицательны. Примечательно, что фактором, «ответственным» за невозможность построения модели, выступил Фактор № 4, который на этапе эксплораторного анализа получил рабочее название «Вовлеченность» и содержал аналогичные пункты утверждений.

Таблица 5

**Параметры адекватности моделей структуры опросника РПВД
с числом факторов n=2, 3 (результаты конфирматорного анализа)**

Модель (n – число факторов)	Число утверждений	Критерий $SB\chi^2$	Число степеней свободы df	Критерий CFI	Критерий RMSEA
n=2	14	277,98	69	0,833	0,135
n=3	14	281,27	67	0,817	0,139

В ходе конфирматорного анализа рассчитывались значения факторных весов утверждений по шкалам (факторам), а также значения корреляций между самими факторами (рис. 2 и 3).

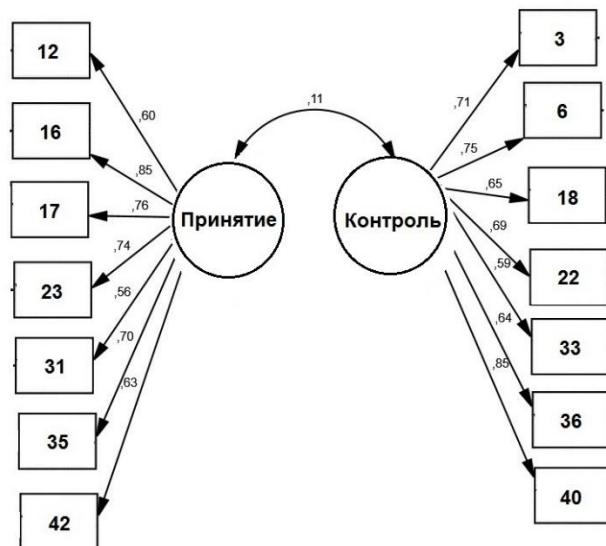


Рис. 2. Схематическое изображение двухфакторной модели структуры опросника РПВД

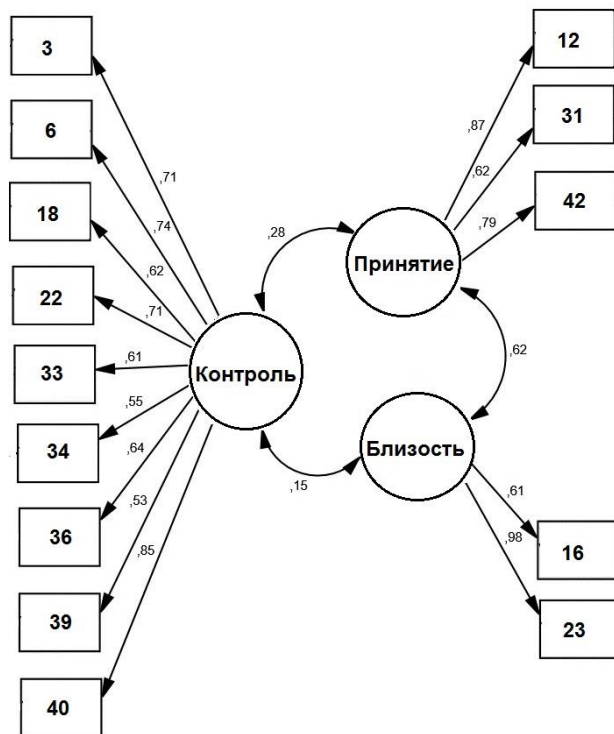


Рис. 3. Схематическое изображение трехфакторной модели структуры опросника РПВД.

Также для двух- и трехфакторной моделей вычислялся коэффициент α -Кронбаха для оценки внутренней согласованности структуры полученных моделей (табл. 6).

Таблица 6

Анализ внутренней согласованности шкал опросника РПВД

Шкала	Альфа Кронбаха (n – число факторов)	
	n=2	n=3
Принятие	0,842	0,788
Контроль	0,871	0,874
Близость	-	0,698

Между шкалами «Контроль» и «Принятие» в двухфакторной модели имеется корреляция слабой силы ($r=0,11$). В свою очередь, в трехфакторной модели между показателями шкал «Принятие» и «Близость» обнаружена сильная корреляция ($r=0,62$), а это может означать, что при дальнейшем анализе трехфакторная модель полученного опросника будет сложно интерпретируема.

На основании анализа выходных параметров полученных двух- и трехфакторной моделей (CFI, RMSEA), показателей внутренней согласованности (α -Кронбаха для шкал) и коэффициентов интершкальной корреляции был сделан вывод о том, что двухфакторная модель лучше описывает имеющийся массив ответов испытуемых, позволяя выделять 4 типа родительской позиции по отношению к взрослым детям: автономный, отстраненный, контролирующий, сбалансированный.

Валидизация опросника РПВД

Содержательная валидность проверялась собранием пяти экспертов в области психологии развития, имеющих степень кандидата психологических наук. Согласно мнению экспертов, содержание утверждений, входящих в шкалы опросника РПВД, соответствует психологической реальности, отраженной в названиях шкал «Принятие» и «Контроль».

Для полученной модели опросника была проведена проверка шкал на нормальность распределения с вычислением критерия Колмогорова-Смирнова (табл. 7).

Таблица 7

Описательная статистика шкал опросника РПВД

Шкала	N (чел.)	Среднее значение М	Стандартны е отклонения σ	Асимметрия $A \pm \sigma_A$	Эксцесс $E \pm \sigma_E$	Критери й λ	Знач-ть кр-я (асимп.)
Принятие	167	10,41	4,35	1,980 \pm 0,188	4,912 \pm 0,374	0,217	0,000
Контроль		21,62	6,82	-0,231 \pm 0,188	-0,443 \pm 0,374	0,093	0,001

Согласно полученным значениям, шкалы демонстрировали распределение значений, отличное от нормального.

В проверке тест-ретестовой надежности опросника РПВД приняли участие 57 человек из первоначальной выборки. Повторное исследование проводилось через 3-4 недели после

первоначального. Проверка надежности проводилась с вычислением критерия знаковых ранговых сумм Уилкоксона (табл. 8).

Таблица 8

Тест рангов Уилкоксона для шкал опросника РПВД

Шкала	Принятие								
	№ утв.	12	16	17	23	31	35	42	Общее значение по шкале
Парам. Z	-0,862	-1,633	-1,730	-1,461	-1,807	-1,300	-1,186	-1,725	
Знач. р	0,389	0,102	0,084	0,144	0,071	0,194	0,236	0,084	
Шкала	Контроль								
	№ утв.	3	6	18	22	33	36	40	Общее значение по шкале
Парам. Z	-1,841	-0,828	-0,933	-1,186	-1,732	-0,086	-1,265	-0,768	
Знач. р	0,066	0,408	0,351	0,236	0,083	0,931	0,206	0,443	

На основании полученных данных сделан вывод о том, что достоверных различий (уровень значимости $p=0,01$) между измерениями не наблюдается, то есть шкалы опросника показывают высокую ретестовую надежность.

Для проверки внешней валидности были рассчитаны корреляции шкал опросника РПВД со шкалами методики «Анализ семейного воспитания» с использованием коэффициента Спирмена. Полученные результаты приведены в табл. 9.

Таблица 9

Коэффициенты корреляции Спирмена шкал опросника РПВД со шкалами опросника «Анализ семейного воспитания»

Шкалы	Принятие	Контроль
Гиперпротекция	0,288*	0,671*
Гипопротекция	0,347*	-0,046
Потворствование	0,357*	0,379*
Игнорирование потребностей ребенка	0,531*	0,088
Чрезмерность требований-обязанностей	-0,045	0,253*
Недостаточность требований-обязанностей	0,457*	0,071
Чрезмерность требований-запретов	0,485*	0,352*
Недостаточность требований-запретов	0,058	-0,380*
Чрезмерность санкций	0,321*	0,468*
Минимальность санкций	-0,083	-0,038
Неустойчивость стиля воспитания	0,383*	0,210*
Расширение сферы родительских чувств	0,367*	0,548*

Предпочтение детских качеств	0,526*	0,293*
Воспитательная неуверенность родителя	0,360*	0,314*
Фобия утраты ребенка	0,218*	0,271*
Неразвитость родительских чувств	0,507*	0,193
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	0,536*	0,116
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	0,318*	0,263*
Предпочтения мужских качеств	0,386*	0,315*
Предпочтения женских качеств	0,173	0,357*

Примечание. * – корреляции значимы на уровне $p < 0,001$.

Проверочная методика «Анализ семейного воспитания» (авторы Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) направлена на выявление параметров стиля семейного воспитания в семьях с детьми подросткового возраста. Адаптация содержания опросника для выборки родителей взрослых детей выразалась преимущественно в «косметическом» изменении некоторых утверждений. Выражения типа «моего ребенка очень трудно заставить сделать...» заменялись на аналогичные, звучащие менее инфантильно – «моего сына (дочь) очень трудно заставить что-нибудь сделать...». Единичные утверждения, которые явно подразумевали отношение к маленьким детям (типа «мой ребенок сам решает, сколько, чего и когда ему есть», «старюсь как можно раньше приучить ребенка помогать по дому»), были скорректированы содержательно (например, «мой сын (дочь) сам(а) решает, курить ему (ей) или нет», «мой сын (дочь) много помогает мне (дома, на работе)»).

В результате анализа внешней валидности опросника РПВД был получен широкий набор корреляций между проверяемыми и проверочными шкалами. Увеличение отвержения (снижение принятия) положительно связано с силой выраженности гипер- и гипопротекции, потворствования желанием ребенка, игнорирования его потребностей, недостаточности требований-обязанностей, чрезмерности требований-запретов и санкций, неустойчивости стиля воспитания, воспитательной неуверенности родителя, неразвитости родительских чувств, фобии утраты ребенка, расширения сферы родительских чувств, предпочтения в ребенке детских и мужских качеств и вынесения супружеского конфликта в сферу воспитания. Самая сильная связь для шкалы «Принятие» зафиксирована со шкалой «Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» ($r=0,531$).

Увеличение контроля за ребенком положительно связано с повышением выраженности гиперпротекции, потворствования желанием ребенка, чрезмерности требований и санкций, неустойчивости стиля воспитания, воспитательной неуверенности родителя, фобии утраты ребенка, расширения сферы родительских чувств, предпочтения в ребенке детских, мужских и женских качеств и вынесения супружеского конфликта в сферу воспитания, а отрицательно – с недостаточностью требований-запретов по отношению к ребенку. Для шкалы «Контроль» самая сильная связь отмечена со шкалой «Гиперпротекция» ($r=0,671$).

Количество полученных связей подтверждает решающее значение полученных факторов («Принятие» и «Контроль») для описания характера семейного воспитания и родительской позиции в отношении взрослых детей и, как следствие, высоко характеризует внешнюю валидность опросника РПВД.

Для оценки устойчивости методики было решено сравнить по значениям шкал опросника выборки родителей, разделенных по критерию возраста детей. В первую часть выборки вошли родители молодых взрослых (условно «родители студентов»); средний возраст детей – 21,5 года (N=68; $\sigma=1,43$). Вторую часть выборки составили родители молодых людей, закончивших обучение в вузе (условно «родители специалистов»); для этой части выборки средний возраст детей – 28,1 года (N=99; $\sigma=3,09$). В результате с использованием критерия Манна-Уитни для двух независимых выборок были получены следующие значения (табл. 10).

Таблица 10

**Сравнительный анализ ответов по шкалам опросника РПВД
родителей взрослых детей, разделенных по возрасту детей**

Шкала	Значение средних рангов для выборки		Критерий Манна-Уитни
	«Родители студентов»	«Родители специалистов»	
Принятие	90,41	79,60	0,145
Контроль	95,30	76,24	0,012*

Примечание. * – значимо на уровне $p < 0,05$.

Статистический анализ выявил значимое различие для выборок родителей, разделенных по критерию возраста ребенка, по шкале «Контроль» на уровне значимости $p < 0,05$. Родители более молодых людей (средний возраст 21,5 год) демонстрируют значимо более выраженное контролирующее поведение по отношению к детям, чем родители более старших детей (средний возраст 28 лет). Стоит заметить, что на уровне тенденции родители детей периода конца ранней взрослости проявляют по отношению к своим детям более высокое принятие, чем родители более молодых людей.

С помощью полученных данных показана важность фактора возраста ребенка для взаимоотношений «родитель-взрослый ребенок» и подтверждена устойчивость методики. Полученные результаты подтверждают важность родительского контроля как системообразующего фактора взаимоотношений родителей и детей в процессе семейной сепарации [14].

Обсуждение результатов

Полученная в ходе теоретического обобщения данных научной литературы модель структуры родительской позиции была использована в качестве исходной для разработки диагностического инструмента для определения родительской позиции. На стадии подготовки исследования были выделены некоторые стороны взаимодействия родителей и взрослых детей, отнесены к различным компонентам родительской позиции, что позволило сформировать первичную структуру опросника из 50 утверждений и 7 шкал.

В ходе пилотажного исследования, которое включало в себя статистический анализ опросника, число шкал сократилось до 4, а утверждений – до 43. Некоторые высказывания опросника были исключены ввиду их низкой факторной нагрузки в целом (например, «У меня доверительные отношения с сыном/дочерью», «Мне приятно находиться в обществе моего сына/моей дочери») либо их равномерной нагрузки на несколько факторов (утверждение «Мне часто приходится заставлять сына/дочь делать то, чего он/она не

хочет делать» вносит сравнимый вклад в факторы «Принятие-отвержение», «Автономность-контроль», «Дистанция-близость»). Очевидно, в данном случае имеет место некоторое «наслоение» психологической реальности, которую измеряет каждая из полученных в ходе факторного анализа шкал. Это предположение подтвердилось в ходе корреляционного анализа (табл. 2), с помощью которого также был выделен основной фактор в определении родительской позиции – «Принятие».

Эксплораторный факторный анализ, проведенный в ходе основного исследования, позволил, на наш взгляд, снизить эффект социальной желательности в ответах респондентов. Исключение таких утверждений, как «Я никогда не требую от ребенка поступать определенным образом», «Отдать все своему ребенку – значит остаться без собственной жизни», сопровождалось увеличением показателей внутренней согласованности шкал опросника.

Согласно корреляционному анализу, фактор «Вовлеченность» демонстрировал низкие значения коэффициента корреляции с другими шкалами. Таким образом, фактор «Вовлеченность» проявил себя самым неустойчивым, и на стадии конфирматорного анализа 4-факторная модель родительской позиции оказалась неприменимой. В ходе статистической проверки было показано, что двухфакторная модель, содержащая по 7 утверждений, максимально точно описывает систему данных, полученных с помощью авторского опросника.

Исходя из общего содержания шкал, они получили достаточно простые и краткие рабочие названия – «Принятие» и «Контроль». Однако анализ содержания полученных шкал показывает его «многоаспектность», возможность соотнесения с несколькими компонентами теоретической модели родительской позиции одновременно (так, шкала «Принятие» включает утверждения, имеющие отношение к образу ребенка (когнитивный компонент теоретической модели), к воспитательным приемам и установкам родителя (поведенческий компонент), шкала «Контроль» содержит утверждения, относящиеся к мотивационным установкам родителя).

Выводы

1. Опросник для определения типа родительской позиции по отношению к взрослым детям (опросник РПВД) был разработан на основании теоретической модели о структурном единстве 4 компонентов родительской позиции: эмоциональном, когнитивном, поведенческом и мотивационном. Первоначальный вариант опросника содержал 50 утверждений и 7 шкал, относящихся к 4 компонентам родительской позиции.

2. В ходе процедуры факторного анализа на стадии пилотажного, а затем основного исследования первоначальная структура опросника РПВД была уточнена, количество вопросов сокращено, и итоговая версия методики содержит 14 утверждений: по 7 – в шкалах «Принятие» и «Контроль». В результате были получены высокие значения согласованности опросника по каждой шкале ($\alpha > 0,75$). Проверка ретестовой надежности показала отсутствие различий между испытаниями на уровне значимости ($p = 0,01$). В ходе проверки внешней валидности была получена плеяда корреляций шкал опросника РПВД со шкалами опросника АСВ ($p < 0,001$).

3. При проверке опросника РПВД на устойчивость общая выборка родителей была разделена по возрасту взрослых детей на подгруппы, условно названные «родители студентов» ($M = 21,47$; $\sigma = 1,43$) и «родители специалистов» ($M = 28,13$; $\sigma = 3,09$). «Родители

студентов» продемонстрировали более выраженное контролирующее поведение по отношению к детям по сравнению с родителями детей более старшего возраста (на уровне значимости $p < 0,05$).

4. В ходе уточнения структуры опросника РПВД был сделан вывод, что для определения типа родительской позиции и характера взаимоотношений родителя и взрослого ребенка необходимо определить уровень эмоционального принятия взрослого ребенка (шкала «Принятие») и уровень контролирующих действий по отношению к нему (шкала «Контроль»). Эмпирически выделены 4 типа родительской позиции по отношению к взрослым детям: автономный, отстраненный, контролирующий и сбалансированный; получены тестовые нормы для их определения.

5. Анализ содержания 14 утверждений, в итоге составивших шкалы «Принятие» и «Контроль», позволил подтвердить наличие всех компонентов родительской позиции, составляющих теоретическую модель (эмоционального, когнитивного, поведенческого и мотивационного). Таким образом, в ходе математического уточнения структурной модели опросника и анализа ее содержания было показано единство структурных компонентов родительской позиции и установлено соответствие утверждений опросника содержанию отношений родителей и взрослых детей.

6. На основе результатов статистического анализа опросника РПВД и его валидации сделан вывод о его применимости в исследовательских целях. По своим параметрам опросник РПВД отвечает изначально обозначенным требованиям компактности и содержательности.

Опросник «Родительская позиция по отношению к взрослым детям»

Финальная версия опросника имеет следующую структуру:

1. Конфликты с сыном/дочерью – основная причина моего стресса.
2. Я жду от своего сына (своей дочери), что он (она) будет помогать старшим членам семьи и заботиться о них.
3. Я вложил в сына (дочь) всю душу, а из него (нее) ничего толкового не получится.
4. Считаю, что я как родитель должен все знать о сыне (дочери).
5. Без контроля мой ребенок, скорее всего, оступится в жизни.
6. Ребенок – забота для родителя на всю оставшуюся жизнь.
7. Когда я думаю о поведении своего ребенка, мне стыдно.
8. Правильно воспитать сына (дочь) – одна из самых главных целей в моей жизни.
9. После общения с сыном (дочерью) чувствую себя морально опустошенным.
10. Я всегда хотел стать хорошим родителем, ведь дети – это мое продолжение.
11. Даже в нетрудной жизненной ситуации сын (дочь) обычно не может решить проблему самостоятельно.
12. Только когда сын (дочь) мне регулярно звонит, я не волнуюсь.
13. Я обеспокоен отношениями со своим ребенком.
14. Мне необходимо знать об отношениях сына (дочери) с его девушкой или женой (парнем или мужем).

Шкала «Принятие» содержит утверждения: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13.

Шкала была названа «Принятие», но при этом содержит в себе утверждения, раскрывающие поведенческие (воспитательные приемы) и когнитивные (образ ребенка, установки) компоненты родительской позиции.

В случае высоких значений, полученных по шкале, родитель стыдится и избегает своего ребенка, отношения с ребенком приводят к беспокойству и даже к конфликтам, ребенок воспринимается слабым и беспомощным.

Низкие значения, полученные по этой шкале, соответствуют принятию ребенка родителем, признанию его (ребенка) автономии, преобладанию позитивных установок на взаимодействие с ним и положительного образа ребенка.

Шкала «Контроль» содержит утверждения: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14.

Шкала была названа «Контроль» и ее основу составляет поведенческий аспект (контроль, обязанности ребенка, осведомленность родителя). Также в утверждениях присутствует и мотивационный компонент (мотивационные установки родителя).

Высокие значения по этой шкале свидетельствуют об установках родителя на высокую степень контроля за ребенком; по мнению родителей, получивших высокий балл по этой шкале, ребенок остается ребенком в любом возрасте, и отношения с ребенком не будут гармоничными без контроля со стороны родителя. Ребенок составляет главный фокус внимания родителя вне зависимости от возраста ребенка.

Низкие значения по этой шкале говорят об установках родителя на независимость ребенка; родитель отдает себе отчет в том, что его ребенок уже самостоятельный взрослый человек и не нуждается в помощи родителей.

Ответ на вопрос предполагает различную степень согласия с приведенным утверждением и оценивается по шкале от «1», то есть «нет» (абсолютное несогласие) до «5», то есть «да» (полное согласие). Оценки по каждой шкале суммируются и сравниваются с тестовыми нормами для отнесения к определенному типу родительской позиции (табл. 11).

Родители, отнесенные к **отстраненному** типу родительской позиции, проявляют по отношению к ребенку низкие значения эмоционального принятия и уровня контролирующего поведения. Родитель не стремится к общению с ребенком, избегает его.

Родители, проявляющие по отношению к ребенку **контролирующий** тип позиции, могут показывать различную степень эмоционального принятия ребенка, но уровень контроля при этом – экстремально высок. Позиция родителя в этом случае – это типичная позиция «сверху» по отношению к собственному ребенку.

Родители, сочетающие в своей позиции по отношению к взрослому ребенку высокие значения принятия ребенка и экстремально низкие значения контроля его поведения, были отнесены к **автономному** типу родительской позиции.

Тип позиции, который не предполагает экстремальных значений принятия или контроля ребенка со стороны родителя, был назван **сбалансированным** и рассматривается как наиболее адекватный стадии сепарации в развитии детско-родительских отношений.

Таблица 11

**Тестовые нормы для определения типов родительской позиции с помощью
опросника РПВД (N=167)**

Шкалы опросника РПВД	Интервалы значений для типов родительской позиции			
	Автономный	Отстраненный	Контролирующий	Сбалансированный
Принятие	7-9	25-35	7-17	7-22
Контроль	7-17	7-17	27-35	18-26

Тестовые нормы для определения типов родительской позиции были определены на основании результатов кластерного анализа. Интервал значений для выявления отстраненного типа родительской позиции ввиду низкого значения числа респондентов (N=3) был рассчитан дополнительно на основании значений координат центра кластера и среднего значения расстояния от наблюдения до центра кластера для 4-кластерной модели.

Перспективы дальнейшего изучения

Взаимоотношения родителей и взрослых детей представляют собой многогранную психологическую реальность, которая нуждается в дальнейшем изучении. Работа над авторским опросником РПВД может быть продолжена в направлении определения тестовых норм на основе методов стандартизации. В этом случае увеличение количества испытуемых также позволит сравнить частные выборки, разделенные по возрасту родителя. В качестве направлений для дальнейшего изучения могут быть рассмотрены: возможная связь между параметрами взаимоотношений родителей и детей (родительская позиция, родительское отношение) и другими межличностными отношениями родителей и детей (трудовые, приятельские), трансформация родительской позиции на протяжении всей жизни человека, влияние актуальных современных факторов (информационные технологии, пандемии) на взаимоотношения родителей и детей и т.д.

Литература

1. Дитюк А.А. Влияние психологической сепарации на социальную адаптацию личности: дисс... канд. психол. наук. СПб., 2018. 172 с.
2. Егоров Р.Н. Диагностика родительской позиции по отношению к взрослым детям: разработка опросника // Практическая студенческая конференция «Школа ответственного родительства» (г. Москва, 04 апреля 2017 г.) М.: МПУ, 2017. С. 66–70.
3. Жигалин С.С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка: дисс. ... канд. психол. наук. Курган, 2004. 233 с.
4. Захарова Е.И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 24–29.
5. Иванова Е.Е., Сторожева Ю.А. Феномен отчужденности в детско-родительских отношениях // Вестник ГУУ. 2019. № 9. С. 190–195.

6. *Калинина Р.Р., Санева Р.И.* Диагностика родительской позиции // Сборник научных статей преподавателей Псковского Вольного института / Ред. Барилова Е.Э. [и др.]. Псков, 2004. С. 54–60.
7. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
8. *Карабанова О.А.* Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 3. С. 54–62.
9. *Крапивина Е.А., Далгатова М.М.* Детско-родительские отношения как фактор психологического здоровья в подростковом возрасте // Сборник статей по материалам XXIV международной научно-практической конференции «Научный форум: Педагогика и психология» (г. Москва, 03-13 декабря 2018 г.). М.: ООО «Международный центр науки и образования», 2018. С. 53–60.
10. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «Родитель-ребенок»: теоретический и эмпирический аспекты / Головей Л.А. [и др.] // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2014. № 2. С. 84–94.
11. *Маленова А.Ю., Потапова Ю.В.* Зрелость личности и ее критерии как предикторы изучения ситуации сепарации // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2015. № 2. С. 21–29.
12. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
13. *Рябикина З.И., Хозяинова П.М.* Семейные ценности женщины-матери, воспитывающей ребенка в неполной семье [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. 2018. № 2. С. 291–303. DOI:10.18384/2224-0209-2018-2-886
14. *Сытько Т.И.* Структура и типы родительно-детских отношений в процессе семейной сепарации: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2014. 213 с.
15. *Тачкова М.Б.* Роль семьи в жизни подростка // Гео-Сибирь. 2009. № 6. С. 270–272.
16. *Токарева Е.Н.* Особенности развития общения ребенка раннего возраста со взрослым // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Новосибирск. 2011. № 20. С. 157–161.
17. *Шведовская А.А.* Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 69–84.
18. *Ширяева О.А.* Особенности эмоционального взаимодействия часто болеющих и здоровых детей раннего возраста с родителями // Вестник Красноярского государственного университета им. В.В. Астафьева. 2014. Т. 29. № 3. С. 209–214.
19. *Шихирина Н.Д.* Психологические особенности эмоционального отношения матерей к детям раннего возраста в условиях функционирования детско-родительских групп // Материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции, посвященной 140-летию педагогического образования в г. Череповце «Педагогическое образование: история (традиции, опыт) и современность» (г. Череповец, 01-02 июня 2016 г.). Череповец: ЧПУ, 2016. С. 172–176.
20. *Copeland C.J.* Do parents matter? Parental attachment and its effect on becoming independent in emerging adulthood. Ph. D. diss. Portland, 2010. 66 p.
21. *Schwarz B. et al.* Adult parent-child relationships: Relationship quality, support, and reciprocity // Applied Psychology: An International Review. 2005. Vol. 54(3). P. 396–417. DOI:10.1111/j.1464-0597.2005.00217.x

References

1. Dityuk A.A. Vliyanie psihologicheskoy separacii na social'nyuyu adaptatsiyu lichnosti [Influence of psychological separation on social adaptation of the individual. Ph. D. psychol. sciences]. Saint-Petersburg, 2018. 172 p. (In Russ.).
2. Egorov R.N. Diagnostika roditel'skoi pozitsii po otnosheniyu k vzroslym detyam: razrabotka oprosnika [Diagnostics of parental position towards adult children: development of a questionnaire]. *Prakticheskaya studencheskaya konferentsiya «Shkola otvetstvennogo roditel'stva»* [Practical Student Conference "School of Responsible Parenthood"]. Moscow, 2017, pp. 66–70. (In Russ.).
3. Zhigalin S.S. Formirovanie adekvatnykh roditel'skikh pozitsii kak sposob korrektsii vospitatel'noi praktiki sem'i podrostka: diss. kand. psikhol. nauk [Formation of adequate parental positions as a way of correcting the educational practice of the family of a teenager. Ph. D. psychol. sciences]. Kurgan, 2004. 233 p. (In Russ.).
4. Zakharova E.I. Razvitiye lichnosti v khode osvoiniya roditel'skoi pozitsii [Personality development during the development of the parental position]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2008. Vol. 2, pp. 24–29. (In Russ.).
5. Ivanova E.E., Storozheva Yu.A. Fenomen otchuzhdennosti v detsko-roditel'skikh otnosheniyah [The phenomenon of alienation in child-parent relationships]. *Vestnik GUU = SUM Bulletin*, 2019. Vol. 9, pp. 190–195. (In Russ.).
6. Kalinina P.P., Saneva R.I. Diagnostika roditel'skoi pozitsii [Diagnostics of parental position]. In Barilova E.E. (eds.) *Sbornik nauchnykh statei prepodavatelei Pskovskogo Vol'nogo instituta* [Collection of scientific articles of teachers of the Pskov Free Institute]. Pskov, 2004, pp. 54–60. (In Russ.).
7. Karabanova O.A. Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniya [Psychology of family relations and the basics of family counseling]. Moscow: Gardariki, 2005. 320 p. (In Russ.).
8. Karabanova O.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya lichnosti v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Parent-child relationships as a factor in the professional self-determination of the individual in adolescence and youth]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow State University Bulletin. Series 14: Psychology], 2016. Vol. 3, pp. 54–62. (In Russ.).
9. Krapivina E.A., Dalgatov M.M. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor psihologicheskogo zdorov'ya v podrostkovom vozraste [Parent-child relationships as a factor of psychological health in adolescence]. In *Sbornik statei po materialam XXIV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Nauchnyi forum: Pedagogika i psikhologiya"* (g. Moskva, 03-13 dekabrya 2018 g.) [Collection of articles based on the materials of the XXIV International Scientific and Practical Conference "Scientific Forum: Pedagogy and Psychology"]. Moscow: International center of science and education, 2018, pp. 53–60. (In Russ.).
10. Golovei L.A. et al. K probleme differentsiatsii osnovnykh ponyatii v sisteme otnoshenii «Roditel'-rebenok»: teoreticheskii i empiricheskii aspekty [On the problem of differentiation of basic concepts in the Parent-Child relationship system: theoretical and empirical aspects]. *Vestnik SPbGU. Seriya 12. Sotsiologiya* [Bulletin of St. Petersburg State University. Series 12. Sociology]. Saint-Petersburg, 2014. Vol. 2, pp. 84–94. (In Russ.).
11. Malenova A.Yu., Potapova Yu.V. Zrelost' lichnosti i ee kriterii kak prediktory izucheniya

situatsii separatsii [Personality maturity and its criteria as predictors of studying the situation of separation]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya»* [Omsk University Bulletin. Series "Psychology"]. Omsk, 2015. Vol. 2, pp. 21–29. (In Russ.).

12. Ovcharova R.V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen: uchebnoe posobie [Parenthood as a psychological phenomenon]. Moscow: Publ. MPSI, 2006. 496 p. (In Russ.).

13. Ryabikina Z.I., Hozyainova P.M. Semejnye cennosti zhenshchiny-materi, vospityvayushchej rebenka v nepolnoj sem'e [Elektronnyi resurs]. *Vestnik MGOU = MRSU Bulletin*, 2018. Vol. 2, pp. 291–306. DOI:10.18384/2224-0209-2018-2-886 (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Syt'ko T.I. Struktura i tipy roditel'sko-detskikh otnoshenii v protsesse semeinoi separatsii: diss. kand. psikhol. nauk [The structure and types of parent-child relationships in the process of family separation. PhD psychol. sciences]. Moscow, 2014. 213 p. (In Russ.).

15. Tachkova M.B. Rol' sem'i v zhizni podrostka [The role of the family in the life of a teenager]. *Geo-Sibir' = Geo-Siberia*, 2009. Vol. 6, pp. 270–272. (In Russ.).

16. Tokareva E.N. Osobennosti razvitiya obshcheniya rebenka rannego vozrasta so vzroslym [Features of the development of communication of a young child with an adult]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application]. Novosibirsk, 2011. Vol. 20, pp. 157–161. (In Russ.).

17. Shvedovskaya A.A. Spetsifika pozitsii roditeli pri razlichnykh tipakh vzaimodeistviya s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [The specifics of the position of parents in various types of interaction with children of preschool and primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2006. Vol. 1, pp. 69–84. (In Russ.).

18. Shiryayeva O.A. Osobennosti emotsional'nogo vzaimodeistviya chasto boleyushchikh i zdorovykh detei rannego vozrasta s roditelyami [Features of the emotional interaction of frequently ill and healthy young children with their parents]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta im. V.V. Astaf'eva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State University]. Krasnoyarsk, 2014. Vol. 3, no. 29, pp. 209–214. (In Russ.).

19. Shikhirina N.D. Psikhologicheskie osobennosti emotsional'nogo otnosheniya materei k detyam rannego vozrasta v usloviyakh funktsionirovaniya detsko-roditel'skikh grupp [Psychological features of the emotional attitude of mothers to young children in terms of the functioning of parent-child groups]. In *Materialy Vserossiiskoi ochno-zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 140-letiyu pedagogicheskogo obrazovaniya v g. Cherepovtse «Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya (traditsii, opyt) i sovremennost'»* (g. Cherepovets, 01-02 iyunya 2016 g.) [Proceedings of the All-Russian part-time scientific and practical conference dedicated to the 140th anniversary of teacher education in the city of Cherepovets "Pedagogical education: history (tradition, experience) and modernity"]. Cherepovets: ChGU, 2016, pp. 172–176. (In Russ.).

20. Copeland C.J. Do parents matter? Parental attachment and its effect on becoming independent in emerging adulthood. Ph. D. diss. Portland, 2010. 66 p.

21. Schwarz Beata, et al. Adult parent-child relationships: Relationship quality, support, and reciprocity. *Applied Psychology: An International Review*, 2005. Vol. 54, no. 3, pp. 396–417. DOI:10.1111/j.1464-0597.2005.00217.x

Егоров Р.Н., Шаповаленко И.В.
Родительская позиция по отношению к взрослым
детям: разработка и апробация методики
Психолого-педагогические исследования 2020. Том
12. № 4. С. 66–87.

Egorov R.N., Shapovalenko I.V.
Parental Position towards Adult Children: Development
and Approbation of Method
Psychological-Educational Studies 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 66–87.

Информация об авторах

Егоров Роман Николаевич, соискатель кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6212-9289>, e-mail: roego@yandex.ru

Шаповаленко Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: irin_vlad@mail.ru

Information about the authors

Roman N. Egorov, Applicant (PhD), Department of Age psychology named after Professor L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6212-9289>, e-mail: roego@yandex.ru

Irina V. Shapovalenko, PhD (Psychology), Head of Department of Age psychology named after Professor L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: irin_vlad@mail.ru

Получена 24.06.2019
Принята в печать 30.12.2020

Received 24.06.2019
Accepted 30.12.2020

Психологические изменения состояния личности в депривационных условиях режима самоизоляции

Власенко А.И.

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пятигорск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8991-5503>, e-mail: vlasenkoai@yandex.ru

В 2020 году в мировом сообществе произошло событие, повлекшее за собой колоссальные изменения в обществе, – пандемия коронавируса, отразившаяся на всех сферах жизни человека (от экономической до социальной), приведшая к кризису не только финансовому, но и экзистенциальному. Введенный режим самоизоляции затронул все слои общества, а создавшиеся депривационные условия негативно повлияли на психологическое состояние личности, что усиливает актуальность научного изучения данной проблемы. В целом работа направлена на анализ подходов к феномену депривации, рассмотрение его видов и влияния на организм человека; выделение последствий режима самоизоляции, отразившихся на психологическом состоянии людей. В качестве методологии был использован теоретический анализ литературы по проблеме исследования (ретроспективный, сравнительно-сопоставительный анализы, методы обобщения, систематизации). В статье отмечается, что режим самоизоляции порождает социальную депривацию личности, описанную психологической и смежными с ней науками, и влечет за собой множество изменений в состоянии людей, для минимизации которых необходимо следовать предложенным рекомендациям.

Ключевые слова: депривация, режим самоизоляции, коронавирус, психологическое состояние личности, потребности, депривационные условия.

Для цитаты: Власенко А.И. Психологические изменения состояния личности в депривационных условиях режима самоизоляции [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 88–103. DOI:10.17759/psyedu.2020120406

Psychological Changes in the State of the Personality in the Deprivation Conditions of the Self-quarantine

Anastasiya I. Vlasenko

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8991-5503>, e-mail: vlasenkoai@yandex.ru

In 2020, an event took place in the world community that entailed colossal changes

in society – the coronavirus pandemic, which affected all spheres of human life (from economic to social), leading to a crisis not only financial, but also existential. The introduced self-quarantine affected all strata of society, and the created deprivation conditions had a negative impact on the psychological state of the personality, which enhances the relevance of the scientific study of this problem. In general, the work is aimed at analyzing approaches to the phenomenon of deprivation, considering its types and effects on the human body; highlighting the consequences of the self-quarantine, which affected the psychological state of people. As a methodology, a theoretical analysis of the literature on the research problem (retrospective, comparative analyzes, methods of generalization, systematization) was used. The article notes that the self-quarantine generates social deprivation of the personality, described in the psychological and related sciences, and entails many negative consequences for the state of people, to minimize which it is necessary to follow the proposed recommendations.

Keywords: deprivation, self-quarantine, coronavirus, psychological state of the personality, needs, deprivation conditions.

For citation: Vlasenko A.I. Psychological Changes in the State of the Personality in the Deprivation Conditions of the Self-Quarantine. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 88–103. DOI:10.17759/psyedu.2020120406 (In Russ.).

Введение

Пандемия коронавируса, произошедшая в 2020 году, несомненно, повлияла на всю жизнедеятельность мировой общественности. Данная ситуация влечет за собой формирование кризисного фона в экономическом и геополитическом плане, что однозначно отражается и на психологическом состоянии общества. Возникают различные социальные «настроения» – от недоверия правительству и отрицания угрозы распространения коронавируса до панического страха и агрессивных проявлений [8]. Подобные испытания для мирового сообщества случаются во времена крупных войн, мировых кризисов, поэтому их влияние на психологическое состояние общества и индивидов должно привлекать пристальное внимание ученых и служить базой для соответствующих исследований.

Введенный режим самоизоляции однозначно повлиял на психологическое состояние социума, отразился непосредственно на каждом индивиде. Переход на дистанционную работу учебных заведений, ограничения работы в торговой и других сферах, закрытия предприятий, массовые увольнения сотрудников, вынужденная изоляция по месту жительства без возможности выхода на улицу, несомненно, влекут за собой изменения в психологическом состоянии личности. Данный факт усугубляется страхом болезни/смерти своей и своих близких, усилившимся чувством одиночества, небезопасности, снижением социальных контактов, ограниченностью пространства, дезинформацией в СМИ и др. [37]. Все это свойственно феномену социальной депривации, который общество в различной степени ощутило в период самоизоляции.

Исследование феномена депривации в зарубежной и отечественной психологии

В настоящее время человечество полномасштабно столкнулось с депривацией, которая была рассмотрена и проанализирована учеными на протяжении последнего века. Истоки учения о данном феномене лежат в исследованиях психической депривации и ее проявлений – слепоты, глухоты вследствие «информационного голода», осуществленных Э. Пиклер, А. Фрейд и др. [1; 16]. Дж. Бенджамин, Дж. Боулби, Д. Винникот, Й. Лангмейер, З. Матейчик, Р. Шпиц, Э. Эриксон, Н.М. Аксарина, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, Э.Л. Фрухт, Н.М. Щелованов и др. занимались вопросами изменений в психической сфере ребенка в случае раннего отлучения от матери, госпитализма [12; 14; 18; 21; 22; 39]. Современные ученые, такие как Е.Г. Алексеенкова, В.Н. Вараксин, И.В. Дубровина, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, А.Г. Самохвалова, Г.В. Семья, Е.О. Смирнова, Е.А. Стребелева, Т.Н. Счастливая, А.М. Прихожан, А.Н. Пронина, Н.Н. Толстых, Е.Г. Уманская, Т.И. Шульга, Л.М. Шипицына, И.В. Ярославцева, А.А. Ярулов и др., изучают факторы появления данного феномена – в соответствии с конкретными его видами – и выстраивают соответствующие коррекционные программы [5; 6; 16; 25; 29; 35].

История изучения проблемы психического становления индивида в депривационных условиях достаточно длительна. Долгий временной период социум не замечал данной проблемы в связи с отсутствием интереса к вопросам «эмоционального характера», предпочтением естественнонаучных методов, свойственных психологической науке XX века. Однако социально-экономические кризисы, революции, войны повлияли на смену приоритетных направлений исследований [38]. Общество направило свой взгляд на детей-сирот, роль семейного воспитания (в частности, материнского), на коммуникативную сферу индивида, поставило во главу угла его уникальность [32]. Первые исследования влияния депривации на человека проводились именно в описанных выше направлениях.

Если обратиться к словарю, то термин «депривация» (от англ. deprivation) означает потерю или лишение [27]. В зарубежных исследованиях он трактуется как потеря чего-либо, лишения в связи с неудовлетворением важных потребностей из-за отсутствия источников, что в конечном итоге приводит к необратимым отрицательным последствиям [11]. В данном случае говорится об удовлетворении/неудовлетворении потребностей именно в психической сфере человека, а значит, о психической депривации, психологический эффект которой также негативен: начиная от небольших изменений в эмоциональной сфере, заканчивая серьезными поражениями характера и интеллекта.

Современные российские ученые – Е.Г. Алексеенкова, В.Н. Вараксин, С.В. Котова, А.Г. Самохвалова, А.Н. Пронина, Е.Г. Уманская и др. – отмечают, что депривация во многих изученных случаях является трудно распознаваемой, носит скрытый характер, что отражается во введенном термине «маскированная депривация» [1; 35]. Даже несмотря на внешне благоприятную жизненную среду, человек может испытывать внутренний дискомфорт из-за неудовлетворения значимых для него потребностей, что в перспективе ведет к возникновению невротических состояний и т.д., при этом «истинные» причины нарушений остаются скрыты как от окружающих, так и от самого индивида [31; 34]. Признание значимости депривации способствует лучшему пониманию психологических изменений в состоянии личности, а значит, и поиску путей ее гармонизации.

А. Маслоу, рассматривая понятия «угроза», «фрустрация» и «депривация», определил два

вида последнего термина (угрожающую депривацию, при которой происходит угроза самой личности, ее жизненным стремлениям, системам защиты, самосознанию, самоактуализации, удовлетворению базовых потребностей; и депривацию небазовых потребностей – несущественную для индивида, сопровождаемую несерьезными последствиями) [41]. Исходя из этого, можно заключить, что в случае рассмотрения целевого объекта в качестве базовой потребности, например, символизирующей престиж, уважение, любовь и т.д., депривация данных потребностей окажет негативное влияние на индивида.

Опираясь на типы неудовлетворенных потребностей индивида, Й. Лангмейер и З. Матейчек выделили следующие виды депривации:

- социальная депривация (депривация идентичности): невозможность освоить автономную общественную роль;
- эмоциональная депривация (депривация эмоционального отношения): невозможность выстраивать эмоциональные связи с кем-либо или заканчивать эмоциональные отношения;
- когнитивная депривация (депривация значений): невозможность регулирования/предвосхищения/понимания происходящих событий из-за хаотичности внешней среды;
- сенсорная депривация (депривация стимульная) возникает в случае снижения количества сенсорной стимуляции [22].

Современная психологическая наука и некоторые смежные с ней гуманитарные направления выделяют такие обобщенные виды депривации, как этическую, экономическую, образовательную, экзистенциальную и др. [42].

На наш взгляд, введенный режим самоизоляции создает условия для возникновения социальной депривации (отсутствие/ограничение контактов индивида с социумом различной степени выраженности). Выделяют следующие разновидности социальной депривации:

- вынужденная (оторванность индивида/группы людей от общества вне зависимости от их воли по причине сложившихся обстоятельств – например, кораблекрушение);
- принудительная (обособление социумом людей вне зависимости от их желаний, часто вопреки ему – заключенные в исправительных учреждениях);
- добровольная (дистанцирование индивида/группы людей по их желанию – сектанты, отшельники, монахи);
- добровольно-вынужденная (направлена на достижение значимой для индивида/группы людей цели, для чего необходимо минимизировать количество привычных социальных контактов – спортивные/образовательные интернаты и др.) [41]. Мы отнесли режим самоизоляции к данному виду социальной депривации.

Психологические изменения личности, находящейся в депривационных условиях жизнедеятельности

Значимыми факторами, определяющими последствия влияния депривационных условий на человека, являются его возрастные/гендерные особенности, уровень невротизации личности, социальная ситуация, физическое здоровье и многие другие [30].

В условиях социальной депривации возможны ухудшение памяти, перцепции, абстрактности мышления, концентрации внимания, беглости говорения (например, у

отшельников) [49]. Наблюдаются нарушения ориентирования во времени, повышение внушаемости, галлюцинации и бредовые состояния, чрезмерное возбуждение, двигательная активность, раздражительность, быстрая утомляемость, конфликтность, психосоматические симптомы, тревога, страх, депрессия, суицидальные склонности и др. [15]. В целом выделяют несколько разновидностей реагирования на депривационные условия: повышение процессов возбуждения с фоновым чувством подавленности; снижение интереса, апатия; замена вкусовых и эмоциональных предпочтений на противоположные [26].

Ученые отмечают, что в психике возможны изменения не только в случае индивидуальной депривации, но даже при постоянной коммуникации индивида с ограниченным кругом лиц [29]. Социальная депривация присуща и не адаптировавшимся пенсионерам, женщинам, находящимся в отпуске по уходу за ребенком, и т.д. [18]. При этом нетипичные психические реакции отмечаются не только в депривационных условиях, но и при выходе из них: эмоциональное напряжение возрастает, и человек может демонстрировать неадекватное поведение (например, заключенный совершает побег при приближении окончания назначенного ему тюремного срока) [21]. Реадаптация при этом возможна, но ее сроки и вероятность возникновения сугубо индивидуальны.

Однако депривация может привести и к положительным изменениям: например, она побуждает индивида к использованию своих креативных способностей, к познанию своих скрытых умений (адаптации, ресурсных состояний), помогает улучшить психологическое и физиологическое состояния (йога, релаксация) [1]. Доказано, что экстра- и интроверты по-разному переносят данные условия: первые труднее переносят сенсорную и социальную депривацию, так же как и люди с истероидной и демонстративной акцентуациями [4]. Знание данных фактов важно при проведении профессионального отбора при устройстве на работу, требующую нахождения в депривационных условиях.

Психологические изменения состояния личности в условиях режима самоизоляции

Все ученые, занимающиеся вопросом изучения психологических изменений состояния людей в условиях режима самоизоляции, отмечают, что карантинные меры стали фактором усиления психопатологической симптоматики, обусловленной депривационными условиями введенного режима [8; 12; 37; 39]. В исследовании, проведенном под руководством Е.И. Первичко, показано, что женщины рассматривают пандемию как угрожающее событие в большей степени, чем мужчины, которые относятся к ней как подконтрольной и понятной болезни [8]. При этом чем моложе респонденты, тем выше у них выражен уровень переживания стресса и тревоги. На последний фактор также негативно (прямо пропорционально) влияет низкий уровень дохода на одного члена семьи, наличие заболевших коронавирусом родственников или друзей [8].

Выделяют этапы изменения психологического состояния людей в зависимости от принимаемых правительственных мер и с опорой на динамику психической адаптации индивида к травматическому событию. Так, при появлении информации о начале пандемии уровень депрессии, тревоги и стресса был ниже, чем после введения режима самоизоляции [8]. Началась шоковая реакция людей и фаза отрицания опасности коронавирусной инфекции с элементами эйфории (чувство единения людей) [12]. Затем изменились способы физической защиты людей, их копинги и стратегии мышления (особенно у тех, кто

столкнулся с физической болезнью, смертью близких людей, потерей работы, собственности и т.д. – были затронуты «основы жизни») [39]. Начинается фаза потери иллюзий: внимание к коронавирусной тематике снижается, ее новизна иссякает, нарастает недоверие к окружающим (особенно к правительству), в кризисном состоянии находится все большее количество людей, проявляется депрессивная симптоматика [39]. Намного позже произойдет переход к процессу принятия новой реальности – фаза реинтеграции – период медленного восстановления и выстраивания жизни в новых условиях [39]. Авторы отмечают, что протекание психологических изменений во многом похоже на подобные переживания в случае радиационной угрозы, стихийных бедствий [12].

По результатам проведенных исследований и опросов, во время протекания второй фазы у людей отмечаются повышение уровня тревожности, подавленности, отвращения, усиливаются химические зависимости, бессонница, соматизация (постоянное «прислушивание» к себе с целью различения симптомов простуды, ОРВИ от коронавирусной инфекции, перерастающее в сверхбдительность к физическому недомоганию и снижению адекватного восприятия уровня здоровья), эмоциональная нестабильность, обсессивно-компульсивные проявления, фобические реакции, в некоторых случаях симптомы посттравматического стрессового расстройства и депрессии [8; 12; 37; 39; 47].

Во время изоляции индивида от социума происходит обострение чувства одиночества, что способствует возникновению депрессивных и психосоматических проявлений, ухудшает психическое и физиологическое состояния организма. Особо уязвима к данной проблеме категория пожилых людей (к тому же вследствие их нахождения в группе риска по смертности из-за коронавируса самоизоляция для них носит обязательный характер) [10].

Усугубляют ситуацию масштабы изоляции – мирового уровня. Зарегистрировано увеличение числа суицидальных настроений, домашнего насилия, панических атак, эмоциональной дисрегуляции индивида в связи с возрастанием стрессогенного влияния режима самоизоляции [14; 48]. Также введено понятие «корона-психоз», описывающее страх людей, находящихся в условиях социальной депривации, заразиться или распространить вирус [37]. Люди чаще стали обращаться к поиску экзистенциального смысла происходящих событий, зачастую посредством активизации религиозного мышления [12]. Возрастает потребность в квалифицированной психологической помощи.

Отсутствие привычных контактов с социумом, изоляция по месту жительства, потеря работы или необходимость совмещать дистанционный формат работы с заботой о пожилых родственниках, о детях, помощью им в обучении, тревога, чувство вины, страх относительно возможности заболеть самому или кому-то из близких, монотонность и рутинность повседневной жизни, нагнетание психологической обстановки и дезинформирование СМИ – это далеко не полный список стресс-факторов в режиме самоизоляции, ведущих к формированию психологической травмы личности. Особенно тяжело справляются с ними заболевшие коронавирусом [44; 45]. Даже после ослабления карантинных мер у многих людей сохраняются все описанные выше симптомы, как было уже сказано, реадaptация будет сугубо индивидуальной.

Однако необходимо отметить, что есть группа людей, для которых данный режим стал благоприятным, они достаточно быстро приспособились к нему и свели к минимуму влияние

негативных факторов [12]. Этому способствовали: наличие детей, сохранность работы, дистанционное обучение, наличие хобби, физическое здоровье, религиозные верования, избирательность в получении информации из СМИ, надежда на благоприятный исход образовавшейся ситуации, дистанционная поддержка социальных контактов и др.

Заключение

Таким образом, в результате проведенного теоретического анализа проблемы можно сделать следующие выводы:

1. Депривация представляет собой сложный и многоаспектный феномен, влияющий на все сферы жизнедеятельности индивида. Типология депривационных состояний отражает примерное разделение, ведь большинство видов депривации не встречаются изолированно, а переплетаются, приводя человека к фрустрированности.

2. В нашей жизни достаточно часто возникают условия, благоприятствующие возникновению депривации. При этом они могут появиться при внешне благополучных обстоятельствах и носить скрытый характер, что затруднит их распознавание и коррекцию.

3. Степень влияния депривационных условий на психику человека зависит также от его уровня притязаний. Достаточно часто депривация компенсируется «уходом от реальности», формируя зависимости – компьютерную, алкогольную, наркотическую, эмоциональную и т.д. [43].

4. Последствия депривации для психической деятельности человека в большей степени отрицательны, степень ее влияния различна, индивидуальна и зависит как от врожденных качеств и свойств индивида, так и от актуального его психологического и физического состояния.

5. Введенный во всем мире в связи с угрозой распространения коронавируса режим самоизоляции негативно отразился на психологическом состоянии личности; его последствия отражают влияние социальной депривации на людей (повышенный уровень тревожности, бессонница, ПТСР, панические атаки, суицидальные настроения и т.д.). Длительность введенных карантинных мер прямо пропорционально отразилась на описываемых симптомах [37]. Сопровождающий режим экономический кризис также стал еще одним негативно усиливающим фактором.

Можно предложить ряд рекомендаций, которые будут способствовать снижению возникновения психологических изменений состояния личности в депривационных условиях режима самоизоляции: популяризация среди населения ненасильственных способов разрешения конфликтных ситуаций, что позволит снизить рост домашнего насилия, использование конструктивных способов совладания с переживаниями тревоги и страха, просветительская работа по снижению субъективной значимости простудной симптоматики. Важно осуществлять индивидуальную психологическую коррекцию, направленную на снижение обеспокоенности, тревоги, страхов, «распредмечивание» психопатологической симптоматики вируса, контейнирование аффектов, снижение уровня категорического мышления, повышение уровня критического мышления, формирование устойчивой базисной структуры образов себя и мира, накопление позитивных установок, копинг-стратегий, поиск личностных ресурсов, экзистенциальных смыслов для дальнейшего «посттравматического» роста личности [12; 37; 39].

Важно уделить особое внимание людям с психическими расстройствами, детям и другим уязвимым категориям, медикам, которые работают в экстремальных условиях. Психологическим центрам городов, психологическим службам организаций необходимо активизировать свои ресурсы и в режиме самоизоляции усилить работу в онлайн-формате, проводя дистанционные консультации, организуя группы психологической поддержки населения с помощью интернет-ресурсов.

Перспективами дальнейшего исследования данной проблемы станет мониторинг психологических изменений состояния личности в период смягчения карантинных мер и возможного их ужесточения.

Литература

1. *Алексеевкова Е.Г.* Личность в условиях психической депривации: учебное пособие для студентов вузов. СПб.: Питер, 2009. 96 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 282 с.
3. *Андрянова Н.А.* Феномен социальной депривации в военно-профессиональной деятельности: опыт осмысления // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62). С. 67–72.
4. *Ахметзянова А.И., Артющева Л.В.* Субъективный опыт психических состояний в условиях семейной депривации // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2018. Т. 160. Кн. 4. С. 998–1004.
5. *Белинская Е.П., Агадуллина Е.Р.* Переживание относительной депривации как фактор копинг-стратегии избегания в сетевой коммуникации [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 92–106. DOI:10.17759/sps.2020110106
6. *Власенко А.И.* Особенности реального «Я-образа» в структуре самосознания депривированной личности // Вестник Дагестанского государственного университета. 2014. № 4. С. 291–296.
7. *Власенко А.И.* Особенности терминальных ценностей и временной перспективы личности в условиях пространственно-временной депривации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 2(24). С. 208–212.
8. Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года [Электронный ресурс] / Первичко Е.И. [и др.] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 119–146. DOI:10.17759/cpse.2020090206
9. *Гаязова Л.А., Вихристюк О.В.* Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19) // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность. С. 403–419.
10. *Горюнов О.* Соцопрос [Электронный ресурс]. URL: <https://newizv.ru/news/society/10-04-2020/sotsopros-u-21-responentov-vo-vremya-samoizolyatsii-voznikli-psihologicheskie-problemy> (дата обращения: 10.07.2020).
11. *Джеймс У.* Психология. СПб.: Питер, 2001. 150 с.
12. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] / Ениколопов С.Н. [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 108–126. DOI:10.17759/psuedu.2020120207
13. *Золотарева О.С.* Влияние депривации на развитие Я-концепции детей подросткового

возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007. 17 с.

14. Качаева М.А., Крюков В.В. [и др.] Психическое здоровье жертв бытового насилия в условиях самоизоляции, связанной с пандемией COVID-19: информационное письмо [Электронный ресурс]. М., 2020. 18 с. URL: <https://serbsky.ru/wp-content/uploads/2020/05/Психическое-здоровье-жертв-бытового-насилия-в-период-самоизоляции-2020.pdf> (дата обращения: 08.06.2020).

15. Козловская Г.В. Психическая депривация и ее психогенная роль в нарушении психического развития и формировании личности у детей в возрастном аспекте [Электронный ресурс] // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2013. URL: https://psyjournals.ru/childdeprivation/issue/68979_full.shtml

16. Кокорина В.А., Гордеева О.В. Кратковременная сенсорная депривация как метод изучения актуалгенеза измененных состояний сознания [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. 2010. URL: https://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34517_full.shtml

17. Комалова Л.Р. Вербальная реализация агрессии как продукт социально-когнитивной депривации // Вопросы психолингвистики. 2016. № 3. С. 103–113.

18. Кошарная Г.Б., Щанина Е.В. Факторы депривации пожилых людей в социально-трудовой сфере: региональный аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2019. Вып. 19. № 3. С. 481–493.

19. Кулагина И.Ю., Поляков Е.А. Социальная депривация и дизонтогенез как условия развития личности подростка // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 3. С. 61–74.

20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1995. 326 с.

21. Мазурова Н.Э. Изучение синдрома тюремной социальной депривации подростка в условиях изоляции // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. № 2. С. 75–77.

22. Матейчик З., Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 2006. 340 с.

23. Мецлер А.В. Социальная депривация как основной социальный дискурс вторичной социализации лиц с ментальными нарушениями в условиях стационарного учреждения // Социология. 2020. № 2. С. 153–159.

24. Мохнаткина К.В. Депривация в современном российском обществе: социально-экономические практики и последствия: Автореф. дисс. канд. социол. наук. Саратов, 2018. 17 с.

25. Найденова Л.И., Барсукова С.А., Сеидов Ш.Г. Методология исследования депривации малообеспеченных слоев регионального социума // Известия Высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2019. № 4(52). С. 118–125.

26. Ноянзина О.Е., Максимова С.Г., Омельченко Д.А. Депривация социальной инклюзии населения зрелого возраста как угроза социальной безопасности // Society and Security Insights. 2019. № 3. С. 161–176.

27. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. М., 2006. 431 с.

28. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: учебник для студентов пед. вузов. М.:

Власенко А.И.
Психологические изменения состояния личности в
депривационных условиях режима самоизоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 4. С. 88–103.

Vlasenko A.I.
Psychological Changes in the State of the Personality in
the Deprivation Conditions of the Self-Quarantine
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 88–103.

Академия, 2001. 500 с.

29. *Пищелко А.В.* Социальная депривация и суицидальное поведение молодежи в современной России // Прикладная юридическая психология. 2017. № 2. С. 15–18.
30. *Пронина А.Н.* Проектирование пространства социализации-индивидуализации личности в условиях депривации // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 8. С. 106–113.
31. Ранняя психосоциальная депривация: лонгитюдные исследования (кейс румынских сирот) [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 167–177. DOI:10.17759/cpp.2019270211
32. *Раянова Э.Т.* Социально-педагогические условия предупреждения образовательной депривации будущих юристов в морском вузе: Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. Великий Новгород, 2017. 24 с.
33. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 420 с.
34. *Рубченко А.К., Гончар И.В.* Роль эпизодической семейной депривации в формировании самоотношения и отношения к родителям в поздней юности // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 2. С. 43–50.
35. *Самохвалова А.Г., Котова С.В.* Коммуникативные деформации личности в условиях социальной депривации. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 256 с.
36. *Скибо Т.Ю.* Опыт осмысления проблемы социально-психологической депривации курсантов военного вуза // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2017. № 3. С. 129–136.
37. Страх перед коронавирусом заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности [Электронный ресурс] / Гриценко В.В. [и др.] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 99–118. DOI:10.17759/cpse.2020090205
38. *Спесинцева О.И.* Социально-экономические изменения как генезис депривации // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 14(152). С. 84–86.
39. *Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И.* Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 70–89. DOI:10.17759/cpp.2020280204
40. *Фурманов И.А., Фурманова Н.В.* Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов. М.: ВЛАДОС, 2004. 319 с.
41. *Хребина С.В., Власенко А.И.* Гендерные особенности самосознания личности условно осужденных в ситуации социальной депривации: электронное учебное пособие. Пятигорск: ПГЛУ, 2016. 204 с.
42. *Шаблина С.А.* Педагогические условия минимизации последствий материнской депривации у подростков с девиантным поведением: дисс. ... канд. педагог. наук. Великий Новгород, 2017. 341 с.
43. *Шорохова О.А.* Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб.: Речь, 2002. 136 с.
44. COVID-19: психологические эффекты эпидемии. Чем помочь медикам? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 190–196. DOI:10.17759/cpp.2020280211
45. *Bland A.M.* Existential Givens in the COVID-19 Crisis [Электронный ресурс] // Journal of Humanistic Psychology. 2020. № 60(5). P. 710–724. DOI:10.1177/0022167820940186

46. Decanq K. Measuring cumulative deprivation and affluence based on the diagonal dependence diagram [Электронный ресурс] // METRON. 2020. № 78. P. 103–117. DOI:10.1007/s40300-020-00173-7
47. Matias T., Dominski F.H., Marks D.F. Human needs in COVID-19 isolation [Электронный ресурс] // Journal of Health Psychology. 2020. № 25(7). P. 871–882. DOI:10.1177/1359105320925149
48. Silver R.C. Surviving the trauma of COVID-19 [Электронный ресурс] // Science. 2020. № 369. P. 11. DOI:10.1126/science.abd5396
49. Vercelli M., Lillini R., Stracci F. [et al.] Cancer Mortality and Deprivation: Comparison Among the Performances of the European Deprivation Index, the Italian Deprivation Index and Local Socio-Health Deprivation Indices [Электронный ресурс] // Social Indicators Research. 2020. DOI:10.1007/s11205-020-02396-7

References

1. Alekseenkova E.G. Lichnost' v usloviyakh psikhicheskoi deprivatsii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Personality in conditions of mental deprivation: a textbook for university students]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 96 p. (In Russ.).
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 282 p. (In Russ.).
3. Andriyanova N.A. Fenomen sotsial'noi deprivatsii v voenno-professional'noi deyatel'nosti: opyt osmysleniya [The phenomenon of social deprivation in military professional activity: the experience of comprehension]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2015, no. 3(62), pp. 67–72. (In Russ.).
4. Akhmetzyanova A.I., Artischeva L.V. Sub"ektivnyi opyt psikhicheskikh sostoyanii v usloviyakh semeinoi deprivatsii [Subjective experience of mental states in conditions of family deprivation]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki» = Uchenye zapiski Kazan University. Series "Humanities"*, 2018. Vol. 160, book 4, pp. 998–1004. (In Russ.).
5. Belinskaya E.P., Agadullina E.R. Perezhivanie otnositel'noi deprivatsii kak faktor koping-strategii izbeganiya v setevoi kommunikatsii [Elektronnyi resurs] [Experiencing relative deprivation as a factor of coping avoidance strategies in network communication]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 92–106. DOI:10.17759/sps.2020110106 (In Russ.).
6. Vlasenko A.I. Osobnosti real'nogo "Ya-obraza" v strukture samosoznaniya deprivirovannoi lichnosti [Features of the real "I-image" in the structure of self-awareness of a deprived personality]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Dagestan State University*, 2014, no. 4, pp. 291–296. (In Russ.).
7. Vlasenko A.I. Osobnosti terminal'nykh tsennostei i vremennoi perspektivy lichnosti v usloviyakh prostranstvenno-vremennoi deprivatsii [Features of terminal values and the temporal perspective of an individual in conditions of space-time deprivation]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and social-educational thought*, 2014, no. 2(24), pp. 208–212. (In Russ.).
8. Pervichko E.I. et al. Vospriyatie COVID-19 naseleniem Rossii v usloviyakh pandemii 2020 goda [Elektronnyi resurs] [Perception of COVID-19 by the Russian population in the context of the 2020 pandemic]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special*

Education, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 119–146. DOI:10.17759/cpse.2020090206 (In Russ.).

9. Gayazova L.A., Vikhristyuk O.V. Osobennosti zaprosov na distancionnyuyu psihologicheskuyu pomoshch' v period samoizolyatsii (COVID-19) [Elektronnyi resurs] [Features of requests for remote psychological assistance during the period of self-isolation (COVID-19)]. *Vyzovy pandemii COVID-19: psikhicheskoe zdorov'e, distancionnoe obrazovanie, internet-bezopasnost'* [Challenges of the COVID-19 pandemic: mental health, distance education, Internet safety]. P. 403–419. (In Russ.).

10. Goryunov O. Sotsopros [Elektronnyi resurs] [Social poll]. URL: <https://newizv.ru/news/society/10-04-2020/sotsopros-u-21-respondentov-vo-vremya-samoizolyatsii-voznikli-psihologicheskie-problemy> (Accessed 10.07.2020). (In Russ.).

11. Dzheims U. Psikhologiya [Psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2001. 150 p. (In Russ.).

12. Enikolopov S.N. et al. Dinamika psikhologicheskikh reaktzii na nachal'nom etape pandemii COVID-19 [Elektronnyi resurs] [Dynamics of psychological reactions at the initial stage of the COVID-19 pandemic]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207 (In Russ.).

13. Zolotareva O.S. Vliyanie deprivatsii na razvitie Ya-kontseptsii detei podrostkovogo vozrasta: Avtoref. diss. kand. psikh. nauk [The influence of deprivation on the development of the self-concept of adolescent children. PhD (Psychology) Thesis]. Astrakhan', 2007. 17 p. (In Russ.).

14. Kachaeva M.A., Kryukov V.V. [i dr.] Psikhicheskoe zdorov'e zhertv bytovogo nasiliya v usloviyakh samoizolyatsii, svyazannoi s pandemiei COVID-19: informatsionnoe pis'mo [Elektronnyi resurs] [Mental health of victims of domestic violence in conditions of self-isolation associated with the COVID-19 pandemic: information letter]. Moscow. 2020. 18 p. URL: <https://serbsky.ru/wp-content/uploads/2020/05/Psikhicheskoe-zdorov'e-zhertv-bytovogo-nasiliya-v-period-samoizolyatsii-2020.pdf> (Accessed 08.06.2020). (In Russ.).

15. Kozlovskaya G.V. Psikhicheskaya deprivatsiya i ee psikhogennaya rol' v narushenii psikhicheskogo razvitiya i formirovaniu lichnosti u detei v vozrastnom aspekte [Elektronnyi resurs] [Mental deprivation and its psychogenic role in impaired mental development and personality formation in children in the age aspect]. *Psikhicheskaya deprivatsiya detei v trudnoi zhiznenni situatsii: obrazovatel'nye tekhnologii profilaktiki, rehabilitatsii, soprovozhdeniya* [Mental deprivation of children in difficult life situations: educational technologies of prevention, rehabilitation, support]. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2013. URL: https://psyjournals.ru/childdeprivation/issue/68979_full.shtml (In Russ.).

16. Kokorina V.A., Gordeeva O.V. Kratkovremennaya sensor'naya deprivatsiya kak metod izucheniya aktual'noy izmeneniykh sostoyanii soznaniya [Elektronnyi resurs] [Short-term sensory deprivation as a method of studying the actualgenesis of altered states of consciousness]. *Ekspierimental'naya psikhologiya v Rossii: traditsii i perspektivy = Experimental psychology in Russia: traditions and prospects*, 2010. URL: https://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34517_full.shtml (In Russ.).

17. Komalova L.R. Verbal'naya realizatsiya agressii kak produkt sotsial'no-kognitivnoi deprivatsii [Verbal realization of aggression as a product of social-cognitive deprivation]. *Voprosy psikholingvistiki = Questions of psycholinguistics*, 2016, no. 3, pp. 103–113. (In Russ.).

18. Kosharnaya G.B., Shchanina E.V. Faktory deprivatsii pozhilykh lyudei v sotsial'no-trudovoi sfere: regional'nyi aspekt [Factors of deprivation of older people in the social and labor sphere: regional aspect]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya. Vyp. 19.*

[*Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*], 2019, no. 3, pp. 481–493. (In Russ.).

19. Kulagina I.Yu., Polyakov E.A. Sotsial'naya deprivatsiya i dizontogenez kak usloviya razvitiya lichnosti podrostka [Social deprivation and dysontogenesis as conditions for the development of the personality of a teenager]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 3, pp. 61–74. (In Russ.).

20. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1995. 326 p. (In Russ.).

21. Mazurova N.E. Izuchenie sindroma tyuremnoi sotsial'noi deprivatsii podrostka v usloviyakh izolyatsii [Study of the syndrome of prison social deprivation of a teenager in isolation]. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P. Chekhova = Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov*, 2016, no. 2, pp. 75–77. (In Russ.).

22. Mateichik Z., Langmeier I. Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste [Mental deprivation in childhood]. Praga, 2006. 340 p. (In Russ.).

23. Metsler A.V. Sotsial'naya deprivatsiya kak osnovnoi sotsial'nyi diskurs vtorichnoi sotsializatsii lits s mental'nymi narusheniyami v usloviyakh statsionarnogo uchrezhdeniya [Social deprivation as the main social discourse of secondary socialization of persons with mental disabilities in a stationary institution]. *Sotsiologiya = Sociology*, 2020, no. 2, pp. 153–159. (In Russ.).

24. Mokhnatkina K.V. Deprivatsiya v sovremennom rossiiskom obshchestve: sotsial'no-ekonomicheskie praktiki i posledstviya. Avtoref. diss. kand. sotsiol. nauk [Deprivation in modern Russian society: socio-economic practices and consequences. PhD (Sociology) Thesis]. Saratov, 2018. 17 p. (In Russ.).

25. Naidenova L.I., Barsukova S.A., Seidov Sh.G. Metodologiya issledovaniya deprivatsii maloobespechennykh sloev regional'nogo sotsiuma [Research methodology of deprivation of low-income strata of the regional society]. *Izvestiya Vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki [Izvestiya Vysshikh educational institutions. Volga region. Social Sciences]*, 2019, no. 4(52), pp. 118–125. (In Russ.).

26. Noyanzina O.E., Maksimova S.G., Ome'lchenko D.A. Deprivatsiya sotsial'noi inklyuzii naseleniya zrelogo vozrasta kak ugroza sotsial'noi bezopasnosti [Deprivation of social inclusion of the population of mature age as a threat to social security]. *Society and Security Insights*, 2019, no. 3, pp. 161–176. (In Russ.).

27. Petrovskii A.V., Yaroshevskii M.G. Kratkii psikhologicheskii slovar' [A short psychological dictionary]. Moscow, 2006. 431 p. (In Russ.).

28. Petrovskii A.V., Yaroshevskii M.G. Psikhologiya: uchebnik dlya studentov ped. vuzov [Psychology: a textbook for ped students. universities]. Moscow: Akademiya, 2001. 500 p. (In Russ.).

29. Pishchelko A.V. Sotsial'naya deprivatsiya i suitsidal'noe povedenie molodezhi v sovremennoi Rossii [Social deprivation and suicidal behavior of young people in modern Russia]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya = Applied legal psychology*, 2017, no. 2, pp. 15–18. (In Russ.).

30. Pronina A.N. Proektirovanie prostranstva sotsializatsii-individualizatsii lichnosti v usloviyakh deprivatsii [Designing the space of socialization-individualization of a personality in conditions of deprivation]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 8, pp. 106–113. (In Russ.).

31. Rannaya psikhosotsial'naya deprivatsiya: longityudnye issledovaniya (keis rumynskikh sirot)

- [Elektronnyi resurs] [Early psychosocial deprivation: longitudinal studies (the case of Romanian orphans)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 167–177. DOI:10.17759/cpp.2019270211 (In Russ.).
32. Rayanova E.T. Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya preduprezhdeniya obrazovatel'noi deprivatsii budushchikh yuristov v morskoy vuzе. Avtoref. diss. kand. pedagog. nauk [Socio-pedagogical conditions for the prevention of educational deprivation of future lawyers in a maritime university. PhD (Pedagogical) Thesis]. Velikiy Novgorod, 2017. 24 p. (In Russ.).
33. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 420 p. (In Russ.).
34. Rubchenko A.K., Gonchar I.V. Rol' epizodicheskoy semeinoi deprivatsii v formirovaniy samootnosheniya i otnosheniya k roditelyam v pozdnei yunosti [The role of episodic family deprivation in the formation of self-attitude and attitude towards parents in late youth]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 2, pp. 43–50. (In Russ.).
35. Samokhvalova A.G., Kotova S.V. Kommunikativnye deformatsii lichnosti v usloviyakh sotsial'noi deprivatsii [Communicative personality deformations under conditions of social deprivation]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2012. 256 p. (In Russ.).
36. Skibo T.Yu. Opyt osmysleniya problemy sotsial'no-psikhologicheskoy deprivatsii ursantov voennogo vuzа [Experience of comprehending the problem of social and psychological deprivation of cadets of a military university]. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika = Air and Space Forces. Theory and practice*, 2017, no. 3, pp. 129–136. (In Russ.).
37. Gritsenko V.V. et al. Strakh pered koronavirusnym zabolevaniem (COVID-19) i bazisnye ubezhdeniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Fear of coronavirus disease (COVID-19) and basic beliefs of the personality]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 99–118. DOI:10.17759/cpse.2020090205 (In Russ.).
38. Spesintseva O.I. Sotsial'no-ekonomicheskie izmeneniya kak genezis deprivatsii [Socio-economic changes as the genesis of deprivation]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2009, no. 14(152), pp. 84–86. (In Russ.).
39. Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. Psikhologicheskoye sodержanie trevogi i profilaktiki v situatsii infodemii: zashchita ot koronavirusa ili «porochnyi krug» trevogi? [The psychological content of anxiety and prevention in an infodemic situation: protection against coronavirus or a “vicious circle” of anxiety?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 70–89. DOI:10.17759/cpp.2020280204 (In Russ.).

40. Furmanov I.A., Furmanova N.V. *Psikhologiya deprivirovannogo rebenka: posobie dlya psikhologov i pedagogov* [Psychology of a deprived child: a guide for psychologists and educators]. Moscow: VLADOS, 2004. 319 p. (In Russ.).
41. Khrebina S.V., Vlasenko A.I. *Gendernye osobennosti samosoznaniya lichnosti uslovno osuzhdennykh v situatsii sotsial'noi deprivatsii: elektronnoe uchebnoe posobie* [Gender characteristics of self-awareness of the personality of conditionally convicted persons in a situation of social deprivation]. Pyatigorsk: PGLU, 2016. 204 p. (In Russ.).
42. Shablina S.A. *Pedagogicheskie usloviya minimizatsii posledstviy materinskoi deprivatsii u podrostkov s deviantnym povedeniem. Diss. kand. pedagog. nauk* [Pedagogical conditions for minimizing the consequences of maternal deprivation in adolescents with deviant behavior. PhD (Pedagogical) diss.]. Velikii Novgorod, 2017. 341 p. (In Russ.).
43. Shorokhova O.A. *Zhiznennye lovushki zavisimosti i sozavisimosti* [Life traps of addiction and codependency]. Saint Petersburg: Rech', 2002. 136 p. (In Russ.).
44. COVID-19: psikhologicheskie efekty epidemii. Chem pomoch' medikam? [COVID-19: psychological effects of the epidemic. How to help doctors?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 190–196. DOI:10.17759/cpp.2020280211 (In Russ.).
45. Bland A.M. Existential Givens in the COVID-19 Crisis [Elektronnyi resurs]. *Journal of Humanistic Psychology*, 2020, no. 60(5), pp. 710–724. DOI:10.1177/0022167820940186
46. Decancq K. Measuring cumulative deprivation and affluence based on the diagonal dependence diagram [Elektronnyi resurs]. *METRON*, 2020, no. 78, pp. 103–117. DOI:10.1007/s40300-020-00173-7
47. Matias T., Dominski F.H., Marks D.F. Human needs in COVID-19 isolation [Elektronnyi resurs]. *Journal of Health Psychology*, 2020, no. 25(7), pp. 871–882. DOI:10.1177/1359105320925149
48. Silver R.C. Surviving the trauma of COVID-19 [Elektronnyi resurs]. *Science*, 2020. Vol. 369, p. 11. DOI: 10.1126/science.abd5396
49. Vercelli M., Lillini R., Stracci F. [et al.] Cancer Mortality and Deprivation: Comparison Among the Performances of the European Deprivation Index, the Italian Deprivation Index and Local Socio-Health Deprivation Indices [Elektronnyi resurs]. *Social Indicators Research*, 2020. DOI:10.1007/s11205-020-02396-7

Информация об авторах

Власенко Анастасия Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пятигорск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8991-5503>, e-mail: vlasenkoai@yandex.ru

Information about the authors

Anastasiya I. Vlasenko, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Professional Activities, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8991-5503>, e-mail: vlasenkoai@yandex.ru

Власенко А.И.
Психологические изменения состояния личности в
депривационных условиях режима самоизоляции
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 4. С. 88–103.

Vlasenko A.I.
Psychological Changes in the State of the Personality in
the Deprivation Conditions of the Self-Quarantine
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 88–103.

Получена 03.08.2020
Принята в печать 30.12.2020

Received 03.08.2020
Accepted 30.12.2020