

COVID-19

ВЫЗОВЫ ПАНДЕМИИ COVID-19:

ПСИХИЧЕСКОЕ
ЗДОРОВЬЕ

ДИСТАНЦИОННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

ИНТЕРНЕТ-
БЕЗОПАСНОСТЬ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

ТОМ 1



Москва
2020

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



ВЫЗОВЫ ПАНДЕМИИ COVID-19: ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ, ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ИНТЕРНЕТ-БЕЗОПАСНОСТЬ

Сборник материалов

Том 1

Москва
2020

УДК 159.9
ББК 88.4
В 92

Составители

Рубцов В.В., Шведовская А.А.

Редакционная коллегия

Рубцов В.В., Марголис А.А., Вачков И.В., Вихристюк О.В.,
Дворянчиков Н.В., Ермолова Т.В., Забродин Ю.М., Толстых Н.Н.,
Хаустов А.В., Холмогорова А.Б., Шведовская А.А.

В 92 Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1. / Составители: В.В. Рубцов, А.А. Шведовская; ред.: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.В. Вачков, О.В. Вихристюк, Н.В. Дворянчиков, Т.В. Ермолова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Толстых, А.В. Хаустов, А.Б. Холмогорова, А.А. Шведовская. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 480 с.

ISBN 978-5-94051-219-6

Сборник материалов содержит публикации на тему рисков и психологических эффектов дистанционных форм деятельности и пандемии COVID-19 ведущих психологических научных журналов издательства Московского государственного психолого-педагогического университета за период январь—июль 2020 года.

ББК 88.4

Все права защищены. Любое использование материалов данного сборника полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается.

ISBN 978-5-94051-219-6

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2020
© Коллектив авторов, 2020

Содержание

От редакции	5
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19	
<i>Петриков С.С., Холмогорова А.Б., Суроегина А.Ю., Микита О.Ю., Рой А.П., Рахманина А.А.</i> Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19	7
<i>Матюшкина Е.Я., Микита О.Ю., Холмогорова А.Б.</i> Уровень профессионального выгорания у врачей-ординаторов, проходящих стажировку в скоромощном стационаре: данные до ситуации пандемии	46
<i>Первичко Е.И., Митина О.В., Степанова О.Б., Конюховская Ю.Е., Дорохов Е.А.</i> Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года	71
<i>Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.</i> Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19	100
<i>Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И.</i> Психологическое содержание тревоги и ее профилактика в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги?	122
<i>Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А.</i> Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и овладение	142
<i>Саликова Э.-М.В.</i> Трансформация метафорических репрезентаций жизненного пути личности в период самоизоляции у взрослых	161
<i>Гриценко В.В., Резник А.Д., Константинов В.В., Хоменко Н.В., Израйлович Р.</i> Страх перед коронавирусным заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности	175
<i>Куртанова Ю.Е., Щербакова А.М., Хохлова А.Ю., Белозерская О.В., Щербаков А.П., Васильева Е.А., Мамина К.Л.</i> Психологическое сопровождение детей, находящихся на длительном лечении в условиях изоляции	196
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ	
<i>Белинская Е.П., Агадуллина Е.Р.</i> Переживание относительной депривации как фактор копинг-стратегии избегания в сетевой коммуникации	211
<i>Дубров Д.И.</i> Информационно-коммуникационные технологии и семейные отношения: вред или польза?	228
<i>Дозорцева Е.Г., Ошевский Д.С., Сыроквашина К.В.</i> Психологические, социальные и информационные аспекты нападений несовершеннолетних на учебные заведения	250
<i>Корчагин Н.Ю., Дворянчиков Н.В., Антонов О.Ю., Шульга Т.И.</i> Специфика стратегий психологического воздействия у лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет	266

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Панферов В.Н., Безгодова С.А., Васильева С.В., Иванов А.С., Микляева А.В.</i> Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции)	282
<i>Сорокова М.Г.</i> Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования	302
<i>Симакова Т.А., Жарких А.А., Анкудинов Н.В.</i> Экспериментальное исследование влияния в условиях вузовского образования самореализации личности обучающихся в спортивной деятельности на склонность к киберзависимости	323
<i>Сорокова М.Г.</i> Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться?	334
<i>Адашкина А.А., Мелюхина Н.А.</i> Влияние режима обучения на показатели работоспособности школьников	357
<i>Зарецкий В.К., Судакова Л.В.</i> Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай Мити	373
<i>Гусева Н.Ю., Пискарева О.С.</i> Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройством аутистического спектра	389

ДИСТАНЦИОННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

<i>Гаязова Л.А., Вихристок О.В.</i> Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19)	403
<i>Герасимова А.А.</i> Анализ обращаемости на телефон неотложной психологической помощи в период пандемии и до нее	420
<i>Зарецкий Ю.В.</i> Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн	430
<i>Панцырь С.Н., Шведовский Е.Ф.</i> Возможности и условия дистанционного консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра	444
<i>Богданович Н.В., Делибалт В.В.</i> Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях	458

ПРИЛОЖЕНИЕ

<i>Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И., Алехина С.В., Хаустов А.В., Пестова И.В.</i> (составители)	474
Предложения по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения	474
Памятка для педагогов-психологов по организации сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях перехода на обучение в дистанционном режиме	475
Предложение по управлению психологической службой образования в субъекте Российской Федерации в условиях дистанционного режима обучения	477

ОТ РЕДАКЦИИ

В новейшей мировой истории 2020 год запомнится как кризисный период, вызванный пандемией COVID-19. Аналитики называют пандемию стресс-тестом мирового масштаба, причем не только для государственных систем, мировых экономик, здравоохранения, но и для каждого человека, каждой семьи. Вызов, переживаемый без преувеличения всем мировым сообществом, показал не только некоторые экономические, инфраструктурные и прочие дефициты, но и потенциал специалистов в работе в нетипичных условиях и готовность простых людей к бескорыстной взаимопомощи. Пандемия выявила проблемные зоны в различных сферах жизнедеятельности человека — в экономике, здравоохранении, организации различных видов помощи большому количеству нуждающихся. Многие почувствовали на себе сложности нахождения в замкнутом пространстве, проблемы с организацией дистанционного обучения, профессиональной деятельности в удаленном режиме, трудности в личных взаимоотношениях, вызванные либо совместным длительным нахождением в замкнутом пространстве, либо, наоборот, невозможностью очного общения.

Одной из особенностей периода пандемии 2020 г., явилось то, что в кризисной ситуации, характеризующейся неопределенностью, оказалось не только население, но и специалисты, призванные по долгу службы решать и минимизировать последствия чрезвычайных ситуаций. Государственные служащие, медицинские работники, специалисты иных вспомогательных служб, педагоги оказались в ситуации, когда им необходимо было не только выполнять профессиональные задачи в новых условиях, но и самим справляться с воздействием кризисной ситуации, помогать своим близким. Опыт работы по ликвидации чрезвычайных и кризисных ситуаций показывает, что помощь пострадавшим оказывается в основном по факту произошедшего, а специалист (психолог, медик, спасатель) не является участником ЧС. Ситуация неопределенности, тревога за здоровье близких, домашние бытовые сложности оказывали влияние на состояние специалистов (педагогов, психологов, медицинских работников), предлагавших профессиональную помощь населению в период пандемии 2020 г.

Неслучайно рекомендации ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальные факторы при вспышке COVID-19»¹ помимо обращения к населению, находящемуся под воздействием (прямым или косвенным) пандемии, содержат рекомендации специалистам, оказывающим различные виды помощи населению. В частности, в рекомендациях говорится, что «... управление своим психическим состоянием здоровья и психосоциальным благополучием (для специалиста, медицинского работника) также важно, как и управление своим физическим состоянием здоровья».

¹ World Health Organization «Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak», 18 March 2020, <https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/mental-health-considerations.pdf> (дата обращения: 27.07.2020 г.).

Исследователи прогнозируют рост потребности в психологической помощи, как на основании последствий пандемии и самоизоляции в первом полугодии 2020 г., так и в связи с возможностью второй волны инфицирования².

Вспышка коронавируса чревата серьезным глобальным кризисом психического здоровья, — предупреждает Организация объединенных наций (ООН), призывая к срочным действиям по преодолению негативных последствий, вызванных пандемией. «Даже когда пандемия будет взята под контроль, горе, тревога и депрессия будут продолжать влиять на людей и общество», — предупреждает генеральный секретарь ООН А. Гутерриш³. По мнению Д. Кестель, главы департамента психического здоровья Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ)⁴, ряд национальных исследований показывают, что психические расстройства быстро нарастают по сравнению с периодом до пандемии (например, распространенность психических расстройств во время кризиса достигала 60% в Иране и 45% в США). Наиболее уязвимые категории — пожилые, дети, люди с ограниченными возможностями здоровья, люди, проживающие в социальных учреждениях и пр.

Текущая ситуация пандемии и самоизоляции в связи с COVID-19 актуализирует вопросы, связанные с развитием цифровых технологий, как в области дистанционного обучения, так и в области психологического (и иного) консультирования. В сборник включены статьи научных сотрудников, а также практиков в сферах оказания психологической (в том числе дистанционной) помощи населению, образования (общего, высшего), интернет-безопасности. Материалы, представленные в сборнике, содержат данные актуальных исследований, проведенных в том числе в период пандемии 2020 г., и могут быть использованы не только как описание тенденций, характеризующих психологические аспекты жизнедеятельности населения в период пандемии, деятельности специалистов по преодолению ее последствий, но и служить прогностическим материалом для выстраивания стратегий дальнейшей работы специалистов (психологов, педагогов, социальных работников, специалистов по кибербезопасности) в посткарантинный период, прогнозирования последствий периода изоляции для различных групп населения.

*Вихристюк О.В.,
кандидат психологических наук,
руководитель Центра экстренной психологической помощи,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vikhristukov@mgppu.ru*

² Child Helpline Services and the COVID-19 Outbreak. Posted on 16 May 2020. URL: <https://www.childhelplineinternational.org/child-helplines/tools/coronavirus/the-covid-19-outbreak-and-child-helpline-services/> (дата обращения: 25.06.2020 г.).

³ Covid-19: UN warns fear, uncertainty and economic turmoil could have global psychological impact May 14th 2020, <https://www.thejournal.ie/un-mental-health-report-5098585-May2020/> (дата обращения: 27.07.2020 г.).

⁴ Covid-19: UN warns fear, uncertainty and economic turmoil could have global psychological impact May 14th 2020, <https://www.thejournal.ie/un-mental-health-report-5098585-May2020/> (дата обращения: 27.07.2020 г.).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19¹

С.С. Петриков

Научно-исследовательский институт скорой помощи имени
Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ
«НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3292-8789>, e-mail: petrikovss@sklif.mos.ru

А.Б. Холмогорова

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), Научно-исследовательский институт скорой помощи
имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы
(ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

А.Ю. Суроегина

Научно-исследовательский институт скорой помощи
имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы
(ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2616-8923>, e-mail: suroegina@gmail.com

О.Ю. Микита

Научно-исследовательский институт скорой помощи
имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы
(ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

¹ Текст приведен по изданию: *Петриков С.С., Холмогорова А.Б., Суроегина А.Ю., Микита О.Ю., Рой А.П., Рахманина А.А. Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 8–45. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280202>*

А.П. Рой

Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7070-4973>, e-mail: anita010101@yandex.ru

А.А. Рахманина

Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

В статье приведены результаты обобщения австралийскими и канадскими учеными (Kisely et al., 2020) данных 59 надежных исследований последствий работы в период разных эпидемий, включая COVID-19, для психического здоровья и благополучия медицинских работников в разных странах. На основе анализа данных выборки из 248 медицинских работников различных медицинских учреждений России, анонимно и добровольно заполнивших гугл-формы с комплектом опросников, приводятся данные по уровню профессионального выгорания, симптомам эмоционального неблагополучия и дистресса во время эпидемии COVID-19. Методический комплекс включал шкалу депрессии А. Бека, шкалу тревоги А. Бека, шкалу оценки дистресса Дж. Голанда, опросник профессионального выгорания К. Маслач. Выявлено, что в период эпидемии значительная часть медицинских работников испытывают выраженные симптомы профессионального выгорания (более 60% жалуются на эмоциональное истощение), симптомы депрессии умеренной и выраженной степени тяжести (23%), повышенный уровень тревоги (25%) и суицидальной направленности (10%). Значительный вклад в эмоциональный дистресс медицинских работников вносят негативные эмоции (такие как страх заражения, чувство одиночества и изоляции), организационные проблемы (в том числе, нехватка средств защиты), физический дискомфорт (неудобство защитной одежды, нехватка сна) и коммуникативные трудности (при общении с руководством и пациентами). Особенно часто в качестве проблемных областей медицинскими сотрудниками отмечаются информационный шум и нехватка средств защиты. Медицинские работники, участвующие в оказании помощи пациентам с COVID-19, отличаются более высокими показателями депрессии, тревоги и профессионального выгорания от работников, оказывающих помощь другим категориям больных. В то же время, высокую профессиональную ответственность и мотивацию сохраняют большинство специалистов, оказывающих помощь больным с COVID-19. Медицинские работники из регионов отличаются от медицинских работников из Москвы более высокими показателями депрессии и тревоги и чаще жалуются на нехватку средств защиты и недоверие руководству или несогласие с ним. В заключение делаются выводы о факторах риска,

факторах-протекторах и мерах профилактики негативных последствий работы во время эпидемий для психического здоровья медицинского персонала. При этом подчеркивается важная роль доступности психологической помощи для сбережения психического здоровья медицинских работников.

Ключевые слова: эпидемия COVID-19, профессиональное выгорание медицинских работников, эмоциональное истощение, деперсонафикация, профессиональная успешность, эмоциональный дистресс, депрессия, тревога, психологическая помощь.

Благодарности. Авторы выражают благодарность всем медицинским работникам Москвы и регионов, принявшим участие в исследовании. Также выражается признательность медицинскому психологу Московской службы психологической помощи населению А.А. Герасимовой за консультации в процессе обработки данных.

Проблема коронавирусной инфекции, которой Всемирная организация здравоохранения присвоила официальное название COVID-19 (*Coronavirus disease 2019*), затронула все страны и все население планеты, однако главный удар в этой тяжелой ситуации принимают на себя медицинские учреждения и работающий в них персонал. Происходит оперативная реструктуризация медицинских учреждений, условия работы фактически соответствуют чрезвычайной ситуации: многие сотрудники подвержены повышенному риску заражения, разлучены с близкими, работают в условиях повышенной физической и эмоциональной нагрузки и ответственности за жизнь наиболее тяжелых пациентов. Ежедневно врачи получают большое количество новой информации в виде приказов, методических рекомендаций [5], обучающих программ, что создает большую дополнительную нагрузку в форме постоянного информационного шума. При этом абсолютно надежных методов диагностики и лечения заболевания до сих пор не существует ни в одной стране, что также является дополнительным источником дистресса медицинских работников, от которых общество, пациенты и их родственники ждут решения неожиданно обрушившейся проблемы.

Проблема профессионального выгорания медиков остро стояла и до ситуации пандемии. Достаточно сказать, что, по данным многочисленных исследований в разных странах, около половины врачей имеют высокие показатели профессионального выгорания, что вдвое превышает такие показатели у населения, занятого в других сферах профессиональной деятельности. Выгорание среди врачей приводит к повышенному риску врачебной ошибки, ухудшению прогноза лечения, росту абсентеизма, желанию сократить число часов работы вплоть до ухода из профессии. Как подсчитали американские исследователи, выгорание врачей стоит американской системе здравоохранения 4,6 миллиардов долларов в год [8].

Данные о причинах, и последствиях выгорания у медицинских работников до пандемии представлены в обзорах и монографиях [3; 4]. К настоящему моменту уже проведены первые исследования последствий эпидемии COVID-19 на примере китайских медицинских работников. В одном из них участвовали 34 больницы, включая 20 из центра заражения — города Ухань; всего было обследовано 1257 медицинских работников, включая врачей и медицинских сестер. Около половины из них сообщили о выраженных симптомах депрессии и тревоги, более 70% предъявляли жалобы на симптомы дистресса после пережитой травмы. Все эти проблемы были более выражены у женщин и сотрудников больниц в Ухане [12]. Значимые данные относительно доступности и важности психологической помощи получены в еще одном исследовании психологического благополучия китайских медицинских работников в период пандемии. Согласно этим данным, из 994 обследованных специалистов 36,3% имели постоянный доступ к психологическим материалам (таким, как психологические книги и брошюры), 50,4% имели доступ к психологическим ресурсам, имеющимся в средствах массовой информации (таким, как онлайн-сообщения о методах самопомощи), и всего 17,5% имели возможность получить психологическую консультацию или сеанс психотерапии. Методом кластерного анализа были выявлены связи между более низкими показателями рейтинга шкалы депрессии PHQ-9 и получением какого-либо типа психологической поддержки. Несмотря на то, что сотрудники имели доступ к ограниченному количеству услуг психолого-психиатрической помощи, тем не менее, они считали эти услуги важными ресурсами для улучшения своего состояния и помощи другим. В выводах исследования подчеркивается важность оказания психологической поддержки медицинским работникам в период пандемии [10].

В данной статье подробно будут рассмотрены результаты последнего, беспрецедентного по охвату данных, аналитического обзора выгорания у медицинских работников в период различных эпидемий, включая COVID-19. Как утверждают авторы статьи «Возникновение, предотвращение и совладание с негативными психологическими последствиями для здоровья медицинских работников в условиях вирусной эпидемии: обзорное исследование и мета-анализ» [11], уже имеющиеся первые данные о факторах и последствиях профессионального выгорания медиков во время пандемии COVID-19 вполне согласуются с ранее полученными.

В обзоре собраны результаты исследований, посвященных анализу влияния эпидемий на психологическое благополучие медицинского персонала, работающего с зараженными различными вирусными заболеваниями. Рассмотрены вспышки: SARS (тяжелый острый респира-

торный синдром), MERS (ближневосточный респираторный синдром), H7N9 (птичий грипп), H1N1 (свиной грипп), вирус Эбола и актуальный COVID-19. В обзоре учитывались лишь те исследования или группы, где респондентами выступали неинфицированные врачи и медсестры. Использовались все исследования до марта 2020, без учета языка респондентов и авторов. Для определения качества проведенного исследования использовался пакет инструментов от *Joanna Briggs Institute (JBI)* для нерандомизированных исследований. Исследование проходило строгий многоступенчатый отбор: один из авторов (*Christine Dalais*) составлял подборку из архива различных платформ, включая: Medline, Embase, CINAHL, PubMed, PsycINFO. Три автора (*Nicola Warren, Laura McMahan, Irene Henry*) находили полные тексты исследований, далее осуществлялся поиск и учет базы данных и статистических методов исследования, а также производилась оценка их надежности, валидности и прочих параметров по критериям JBI (*Nicola Warren, Laura McMahan*). При необходимости учитывалось мнение дополнительного эксперта (*Dan Siskind*).

Всего было учтено 10113 цитирований, из которых 59 исследований отвечали всем критериям включения. По MERS было использовано семь исследований, по три на тему вспышки H1N1 и вирусу Эбола, одно по H7N9, **восемь по COVID-19**, а оставшиеся по SARS. По географическому признаку исследования делились на: тринадцать из материкового Китая, по десять от Тайваня и Канады, девять из Гонконга, по пять из Сингапура и Южной Кореи, два из Саудовской Аравии (MERS). Также по одному из Греции, Мексики, Японии (у всех по H1N1) и Нидерландов, Германии, Либерии (у всех по вирусу Эбола). Столь широкий охват позволил авторам использовать полученные данные не только для выделения наиболее типичных факторов психологической дезадаптации, но и отбора наиболее надежных и валидных для разных стран и условий методов профилактики профессионального выгорания у медицинского персонала, что было бы невозможно при использовании данных по отдельным странам. Особая ценность и актуальность данных этого обзора для России определяется тем, что до сих пор не наметилось стабилизации ситуации и снижения заболеваемости, а медицинский персонал продолжает работать в чрезвычайно сложных условиях.

Для оценки так называемого обобщенного риска психологического неблагополучия (высокого уровня профессионального выгорания, манифестации депрессии, тревожных расстройств, возникновения алкогольной зависимости и т. д.) чаще всего использовались: шкала оценки влияния травматического события (*The Event Scale-Revised – IES-R*) для определения степени пережитого травматического стресса; шкала депрессии (*The Centre For Epidemiologic Studies-Depression*

Scale — CES-D) и опросник общего здоровья (*The General Health Questionnaire — GHQ* или его китайская версия *CHQ*) для определения степени выраженности психологического дистресса; для оценки выраженности профессионального выгорания — опросник К. Маслач (*Maslach Burnout Inventory — MBI*). В ряде исследований дополнительно использовалась анкета оценки качества жизни (*The Medical Outcome Study Short-Form — MOS SF-36*).

Полученные данные можно разделить на три большие группы: факторы риска неблагоприятного медицинского персонала, факторы-протекторы и методы профилактики. Так как данное исследование посвящено оценке уровня профессионального выгорания, эмоционального неблагоприятного и дистресса у российских медицинских работников в период пандемии, ниже будут рассмотрены результаты обзора первого блока факторов, а выделенные в обзоре факторы-протекторы и рекомендации по профилактике психологического неблагоприятного будут перечислены в конце статьи.

По итогам масштабного анализа данных S. Kisely et al. были выделены следующие **факторы риска**, сведенные в крупные блоки [11].

1. *Социо-демографические факторы*: наличие дома детей до 15 лет (ввиду наличия тревоги из-за возможной длительной изоляции и оставления их без присмотра); низкий уровень доходов, сопутствующие заболевания; старший возраст в исследованиях COVID-19 (в большинстве исследований более зрелый возраст связывался с наличием большего опыта и являлся фактором-протектором, однако для эпидемии COVID-19 ситуация являлась обратной из-за постоянного информирования населения о появлении более тяжелых симптомов заболевания с возрастом).

2. *Профессиональные факторы*: длительный контакт с пострадавшими (например, у работников реанимаций и медицинских сестер); постоянный контакт с пациентами в аффективном состоянии (например, при поступлении в приемное отделение); должность медсестры (ввиду их долгого контакта с кровью и прочими жидкостями пациентов); нехватка опыта и дополнительного обучения (по работе непосредственно с инфицированными с респираторными синдромами); более низкий уровень образования в целом (отмечалось, что специалисты младшего звена без специфического образования были более подвержены информационному «заражению»).

3. *Организационные факторы*: отсутствие дополнительных выплат для персонала из-за неподготовленности бюджета; необходимость в быстрой смене места работы из-за нехватки персонала (например, операционных сестрам приходилось принимать пациентов

в приемном отделении); специфические меры предосторожности (прохождение через систему комнат обеззараживания, невозможность работы с историей болезни в «красной зоне», необходимость менять СИЗ (средства индивидуальной защиты) для перехода между зараженными зонами ввиду отсутствия соединяющего их коридора); недостаток СИЗ и отсутствие свободного доступа к ним (ввиду недоверия к персоналу). В ряде исследований подобная ситуация побуждала медицинский персонал дополнительно переодеваться вне дома или квартиры перед общением с родственниками из-за страха возможного их заражения. Также сюда относилась недостаточная продуманность мер по контролю над заболеванием (например, отсутствие входного теста для вновь прибывших пациентов). Важным фактором выступал ненормированный график (без возможности отдыха в «зеленой зоне»).

4. Психологические и психосоциальные факторы: высокий уровень самокритицизма; сниженная самооэффективность; наличие коморбидного психического расстройства или предшествующего опыта выраженного психологического дистресса; стигматизация со стороны общества [11].

Далее будут представлены результаты эмпирического исследования эмоциональной дезадаптации российских специалистов, работающих в медицинских учреждениях в период пандемии, связанной с вирусом COVID-19, с середины марта по начало мая 2020 года.

Метод

Процедура исследования. Медицинским работникам было предложено заполнить ряд опросников. Методики были объединены в гугл-форму, ссылка на которую была размещена в сообществах для врачей. Всем участникам опроса предоставлялась возможность получения обратной связи с краткими рекомендациями, а также, при запросе, бесплатная психологическая консультация онлайн для тех, кто работает с пациентами с COVID-19. В соответствии с этическим кодексом Российского общества психологов получалось информированное согласие респондентов, участие в исследовании было анонимным и конфиденциальным. Исследование проводилось, начиная с 15 марта 2020 г., когда масштабы эпидемии были уже значительны, и вскоре был введен режим самоизоляции для большей части населения. Сбор данных продолжается в настоящее время, но для анализируемой выборки он был закончен 2 мая 2020 г.

Выборка. В исследовании приняли участие 248 медицинских работников, 68 мужчин и 180 женщин. Средний возраст респондентов — 34,6 года (от 22 до 72 лет). Большинство выборки (72%) составили медицинские работники в возрасте до 40 лет (рис. 1).

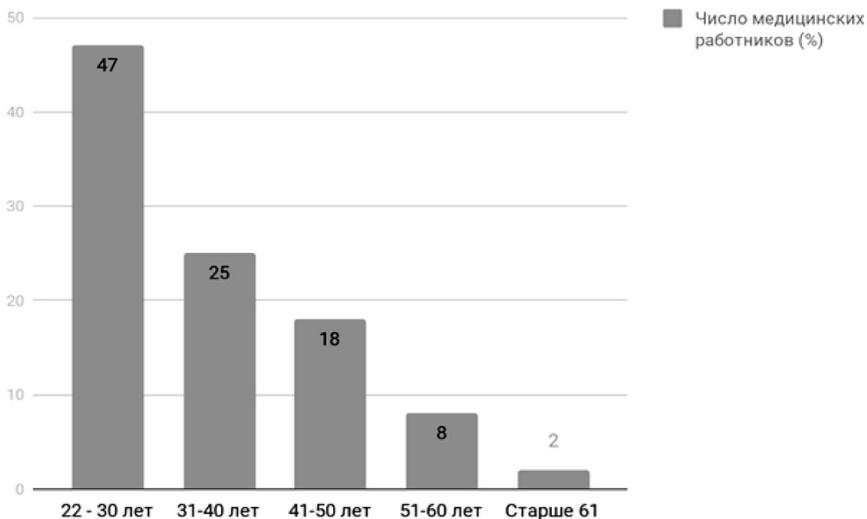


Рис. 1. Распределение выборки медицинских работников по возрасту (%)

Почти половину выборки составили врачи различных специальностей — 119 (48%); 79 (32%) — ординаторы; 29 (12%) — средний медицинский персонал. Остальные категории специалистов в совокупности составили менее 10% выборки: руководящий состав — 4 (2%), преподаватели — 7 (3%), студенты медицинских учебных заведений — 10 (4%).

В исследовании приняли участие специалисты из разных городов России: Москва — 146 (58%); Тюмень — 62 (17%); Сургут — 39 (15%). Участники из других городов составили чуть больше 3% от общей выборки: Санкт-Петербург — 5 (2%); Якутск — 2 (0,8%); Самара — 1 (0,4%).

Методики. В исследовании использовались следующие методики:

1. *Анкета участника исследования*, включающая социодемографические данные (пол, возраст), данные о месте проживания, типе учреждения, специальности, должности и участии в оказании помощи пациентам с COVID-19.

2. *Опросник профессионального выгорания К. Маслач (Maslach Burnout Inventory, MBI)* — широко применяется в международной прак-

тике для оценки уровня профессионального выгорания у медицинских работников, адаптация в российской выборке для работников социальных профессий произведена Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченко-вой [1]. Опросник содержит 22 пункта и включает три шкалы: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и «Профессиональная успешность». О высоком уровне профессионального выгорания свидетельствуют высокие баллы по двум первым шкалам и низкие баллы по третьей шкале «Профессиональная успешность», т. е. чем ниже специалист оценивает свою профессиональную успешность, тем выше его уровень профессионального выгорания. Проверка согласованности эмпирических распределений шкал с нормальным распределением на выборке из 360 представителей социальных профессий [2] показала, что их распределения не отличаются статистически значимо от нормальных. Таким образом, полученные данные могут рассматриваться как устойчивые — репрезентативные по отношению к генеральной совокупности и могут служить основой для определения тестовых норм для работников социальных профессий. Проведенная оценка концептуальной, содержательной, внутренней, конструктивной, конвергентной и эмпирической валидности подтверждает возможность использования данной методики для измерения синдрома выгорания. В выборке 360 человек не были выявлены достоверные различия между разными возрастными группами. При сравнении мужчин и женщин по средним значениям параметров психического выгорания различия также не обнаружены. Возможно, гендерные и возрастные особенности выгорания проявляются в зависимости от других факторов: организационных, ролевых, должностных и др.

3. *Шкала депрессии А. Бека (Beck Depression Inventory, BDI)* — широко применяется в международной практике, валидизирована на российской выборке Н.В. Тарабриной (2001), содержит 21 пункт с утверждениями, описывающими различные по интенсивности когнитивные и соматические симптомы депрессии. Испытуемому предлагается выбрать те утверждения, которые наиболее соответствуют их состоянию в течении последних двух недель.

4. *Шкала тревоги А. Бека (The Beck Anxiety Inventory, BAI)* — также широко применяется в международной практике, валидизирована в российской выборке Н.В. Тарабриной (2001), содержит 21 утверждение, описывающее когнитивные и соматические симптомы тревоги. Испытуемому предлагается оценить выраженность их интенсивности у себя в течении последних двух недель.

5. *Шкала оценки дистресса (Термометр дистресса)* — скрининговый инструмент, разработанный J. Holland и B. Bultz для оценки

эмоционального дискомфорта у пациентов с жизнеугрожающими заболеваниями и выявления основных областей, вносящих вклад в эмоциональный дистресс [9]. Русскоязычная версия была валидизирована на российской выборке пациентов с онкологическими заболеваниями [6]. В инструкции респонденту предлагается оценить уровень испытываемого дистресса по 10-бальной шкале («0» — полное отсутствие дистресса, «10» — максимальный уровень), а затем отметить в предлагаемом списке областей дистресса, беспокоила ли каждая из них респондента за последние две недели (по дихотомической шкале — «да» или «нет»). Преимуществами данного инструмента скрининга является его краткость и информативность, использование широкого понятия «эмоциональный дистресс» и возможность оценки вклада целого спектра факторов дистресса в тяжелой для медицинских работников ситуации, связанной с высокими нагрузками и угрозой заражения. Поэтому «Термометр дистресса» был включен в методический комплекс с поправкой на необходимые изменения списка факторов дистресса у медработников в период пандемии. Оценка общего уровня дистресса производилась также, как и в оригинале, т. е. по 10-бальной шкале. Клиническими психологами, соавторами данной статьи, в процессе совместной работы и общения с другими медицинскими работниками в период пандемии были выделены основные области дистресса в этот период.

К таким проблемным областям или источникам эмоционального дистресса были отнесены: «беспокойство/тревога», «нервозность», «депрессия», «сопротивление/нежелание выходить на смену», «пассивность», «одиночество/чувство изоляции», «страх заразиться/заразить», «злость/раздражительность», «скука/апатия», «несогласие с руководством/недоверие руководству», «физический дискомфорт (ношение костюма, нехватка сна)», «организационные трудности (распределение обязанностей, недостаток оперативной связи между специалистами)», «необходимость быстро осваивать непривычную работу», «информационный шум (большое количество разной информации, постоянные изменения в информации)», «агрессивное поведение пациентов», «нехватка медицинских средств защиты». Участникам предлагалось оценить каждый фактор по шкале: «совсем не беспокоило» (0 баллов), «слабо беспокоило» (1 балл), «беспокоило в умеренной степени» (2 балла), «сильно беспокоило» (3 балла).

Помимо этого, в графе «Другое» предлагалось назвать еще какие-то области дистресса, которые не вошли в список. Так как дополнительные области назвали только четыре человека из всей выборки, при об-

работке они не учитывались. Лишь единичные записи в графе «Другое» косвенно свидетельствуют о достаточно полном учете факторов дистресса в составленном авторами списке. При обработке данных для выделения процента врачей, испытывающих значительное влияние той или иной области дистресса, учитывались оценки «беспокоило в умеренной степени» (2 балла) и «сильно беспокоило» (3 балла). Также, как и в оригинальном варианте методики, области дистресса объединялись в домены: *эмоциональные, физические, организационные и коммуникативные проблемы*. Коммуникативные, в свою очередь, были разделены на трудности при общении с руководством и трудности при общении с пациентами.

Анализируя понятие эмоционального дистресса, авторы валидации «Шкалы оценки дистресса» на российской выборке для пациентов 7–18 лет подчеркивают, что его уровень не является клиническим диагнозом и не используется в диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам. При этом, однако, согласно результатам проведенных исследований, выявляемый уровень эмоционального дистресса является клинически значимым показателем, который может указывать на наличие депрессивных и тревожных расстройств, а также расстройств адаптации [7]. Авторы подчеркивают, что термин «эмоциональный дистресс» свободен от стигматизирующего смысла, связанного с указанием на психопатологические симптомы.

Результаты исследования

Результаты исследования представлены в виде трех блоков: 1) характеристика различных показателей психологического неблагополучия во всей обследованной выборке; 2) сравнительный анализ показателей психологического неблагополучия в выборках медицинских работников, оказывающих и не оказывающих помощь пациентам с COVID-19; 3) сравнительный анализ показателей психологического неблагополучия в выборках медицинских работников, проживающих в Москве и в других городах России.

Характеристика показателей психологического неблагополучия

В обследованной выборке не было выявлено влияния пола и возраста респондентов на показатели психологического неблагополучия, поэтому в дальнейшем эти факторы не учитывались.

Ниже представлено распределение респондентов в зависимости от выраженности симптомов депрессии и тревоги (табл. 1).

Таблица 1

Число (%) медицинских работников с разной степенью выраженности симптомов депрессии, а также высказывавших суицидальные мысли и намерения в период пандемии (Шкала депрессии Бека, N=248)

Показатель по Шкале депрессии Бека	Медицинские работники, N (%)
Нет депрессивных симптомов (0–13)	153 (62 %)
Легкие депрессивные симптомы (14–18)	36 (15 %)
Депрессивные симптомы умеренной тяжести (19–28)	38 (15 %)
Выраженные симптомы депрессии (29 и более)	21 (8 %)
Суицидальные мысли	20 (8%)
Суицидальные намерения	4 (2%)

Как видно из табл. 1, почти четверть специалистов отмечают у себя симптомы депрессии умеренной (15%) и выраженной степени тяжести (8%). Это говорит о том, что почти четверть медицинских работников отмечают у себя нарушения сна, выраженную усталость и утрату интереса к жизни, чувство вины и другие тяжелые эмоциональные переживания. При этом наличие суицидальных мыслей отмечают 8%, а суицидальных намерений 2% выборки. Полученные показатели по шкале депрессии Бека превышают аналогичные в общей популяции.

Значимым результатом является то, что многие из опрошенных медицинских работников испытывают симптомы тревоги умеренной и высокой интенсивности (табл. 2).

Таблица 2

Число (%) медицинских работников с разной степенью выраженности симптомов тревоги в период пандемии (N=248)

Показатель по Шкале тревоги Бека	Медицинские работники, N (%)
Нет симптомов тревоги (0–4)	92 (37 %)
Симптомы легкой тревоги (5–13)	93 (38%)
Симптомы тревоги умеренной интенсивности (14–18)	23 (9%)
Симптомы тревоги высокой интенсивности (19 и более)	40 (16%)

Это означает наличие достаточно интенсивных переживаний страха, вплоть до ужаса и выраженных физиологических симптомов тревоги — дрожь в руках и ногах, учащенное сердцебиение, неустойчивость и ощущение удушья, страх

смерти, желудочно-кишечные расстройства, предобморочные состояния, приливы крови к лицу и усиленное потоотделение, не связанное с жарой.

Распределение обследованных респондентов по интервалам (низких, средних и высоких значений показателей профессионального выгорания опросника К. Маслач) представлено в табл. 3. Интервалы значений были выделены до пандемии в репрезентативной выборке из 360 российских специалистов социальных профессий: медицинских работников, учителей, продавцов, коммерческих сотрудников и руководителей среднего звена [2]. Выборка медицинских работников включала медсестер хирургических отделений и реанимации, врачей разных специальностей, работающих в государственных и частных медицинских учреждениях [1].

Таблица 3

Число (%) медицинских работников, имеющих низкие, средние и высокие показатели выгорания (опросник профессионального выгорания К. Маслач) в период пандемии (N=248), согласно интервальным значениям, полученным на смешанной выборке специалистов социальных профессий до пандемии (N=360, Водопьянова, 2009)

Различные параметры профессионального выгорания	Низкий уровень выгорания, N (%)	Средний уровень выгорания, N (%)	Высокий уровень выгорания, N (%)
Эмоциональное истощение (высокий уровень выгорания)	34 (14%)	63 (25%)	151 (61%)
Деперсонализация (высокий уровень выгорания)	7 (3%)	12 (5%)	229 (92%)
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	151 (61%)	63 (25%)	34 (15%)

Обращают на себя внимание различия по количеству сотрудников, попавших в разные интервалы по уровню профессионального выгорания по шкалам опросника Маслач. Если по двум первым шкалам опросника высокое выгорание отмечается у большинства респондентов, то по шкале профессиональной успешности картина противоположная: у большинства показатели выгорания низкие. Как видно из табл. 3, более половины обследованных медицинских работников (61%) испытывают выраженные признаки эмоционального истощения. Важно отметить, что почти все респонденты (92%) имеют высокие показатели деперсона-

фикации. Это свидетельствует о высокой степени отстранения от личного персонифицированного общения с пациентами, о предельной формализации контакта вплоть до профессионального цинизма.

В данной ситуации перегрузки и растущего потока обращающихся за помощью, в том числе тяжелых больных, это можно рассматривать как последствие эмоционального истощения, попытку экономии сил и психологической защиты от тяжелых переживаний. При этом большинство опрошенных имеют низкий уровень показателей выгорания по шкале «Профессиональная успешность» (61%). Значения этой шкалы отражают самооценку специалистом своих профессиональных достижений. Высокие баллы по этой шкале характерны для тех, кто чувствует себя более реализованным и удовлетворенным своей профессией и, соответственно, имеет низкий уровень выгорания. Наоборот, низкие баллы при ответе на вопросы шкалы говорят о редукции профессиональных достижений, росте разочарованности в профессии и о большей выраженности выгорания.

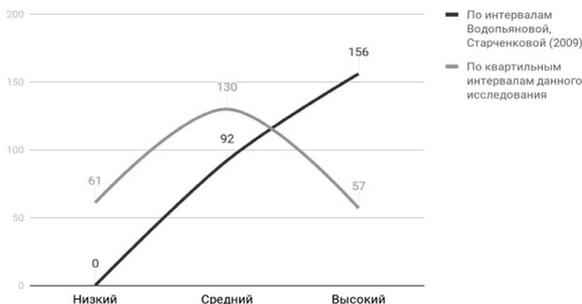
Таким образом, более половины участников данного исследования чувствуют собственную профессиональную значимость и высокую профессиональную мотивацию. Это можно объяснить резким ростом общественной значимости профессии врача, медицинской сестры и других профессионалов из системы здравоохранения, принятием большинством из них своей ответственности и высоким уровнем мобилизации своих личностных и профессиональных ресурсов.

Ниже, для большей наглядности, представлено в виде трех диаграмм распределение выборки по интервалам значений всех трех показателей профессионального выгорания (рис. 2). При этом для сопоставления дается также распределение респондентов по квартильным интервалам, полученным в обследованной выборке медицинских работников, работающих во время пандемии.

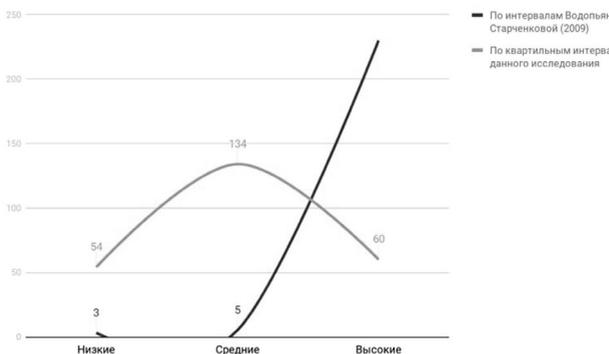
Как видно из диаграмм (рис. 2), показатели эмоционального истощения и деперсонификации в обследованной выборке смещены в сторону высоких значений, а редукция персональных достижений (профессиональная успешность), напротив, — в сторону низких значений, согласно интервалам, выделенным в исследовании смешанной выборки специалистов социальных профессий до пандемии [2]. Согласно квартильным интервалам данной выборки, число обследованных, имеющих высокий уровень выгорания по показателям: эмоционального истощения — 59 (24%); деперсонификации — 62 (25%); профессиональной успешности — 58 (24%).

Далее представлены результаты по методике «Термометр дистресса». Все респонденты в зависимости от их оценки своего уровня дистресса были разделены на три группы: 0–3 балла — низкий уровень; 4–7 баллов — средний уровень; 8–10 баллов — высокий уровень.

Эмоциональное истощение



Деперсонализация



Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)

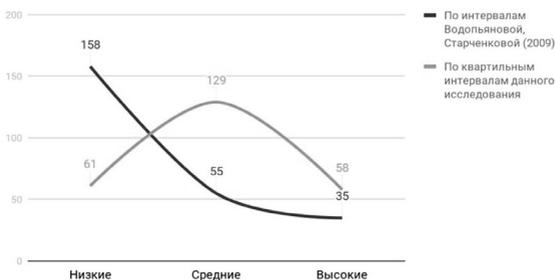


Рис. 2. Число респондентов, попадающих в интервалы низких, средних и высоких значений, полученные в смешанной выборке специалистов социальных профессий до пандемии (N=360; Водопьянова, 2009), и квартильные интервалы в обследованной выборке медицинских работников во время пандемии (N=248)

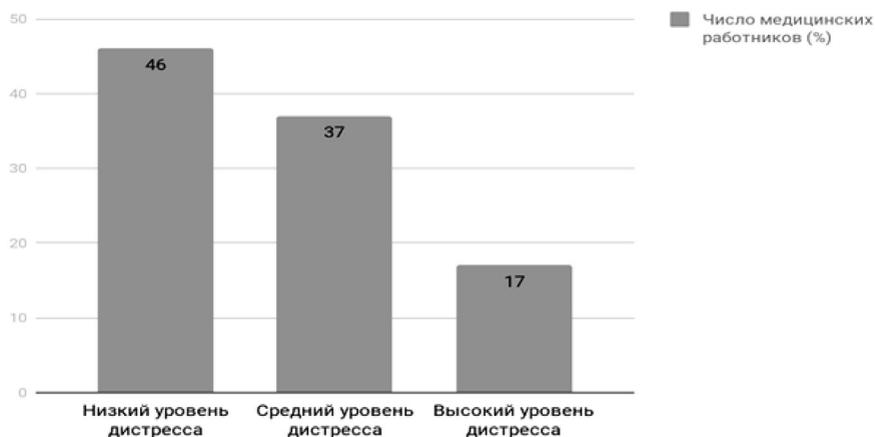


Рис. 3. Число (%) медицинских работников с различным уровнем эмоционального дистресса в период пандемии (N=248, методика «Термометр дистресса»)

Как видно на рис. 3, чуть менее половины респондентов оценили свой уровень дистресса как низкий (т. е. не более 3 баллов из 10), 37 % выбрали оценку от 4 до 7 баллов и 17 % отметили экстремально высокие показатели дистресса — от 8 до 10 баллов.

Ниже приводится таблица корреляций между различными показателями, отражающими степень эмоционального неблагополучия респондентов в обследованной выборке (табл. 4).

Таблица 4

Корреляции между показателями депрессивной и тревожной симптоматики (шкалы депрессии и тревоги Бека), показателями профессионального выгорания (опросник профессионального выгорания К. Маслач) и уровнем эмоционального дистресса (методика «Термометр дистресса») в выборке медицинских работников во время пандемии (N=248)

Шкалы опросников	Симптомы депрессии	Симптомы тревоги	Эмоциональное истощение	Деперсонификация	Профессиональная успешность	Уровень дистресса
Симптомы депрессии	-	0,827**	0,799**	0,506**	-0,235**	0,622**

Шкалы опросников	Симптомы депрессии	Симптомы тревоги	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Профессиональная успешность	Уровень дистресса
Симптомы тревоги	0,827**	-	0,687**	0,406**	- 0,179**	0,594**
Эмоциональное истощение (высокий уровень выгорания)	0,799	0,687**	-	0,616**	- 0,277**	0,712**
Деперсонализация (высокий уровень выгорания)	0,506	0,406**	0,616**	-	0,139*	0,425**
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	- 0,235**	- 0,179**	- 0,277**	0,139*	-	- 0,164**
Уровень дистресса	0,622**	0,594**	0,712**	0,425**	- 0,164**	-

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Как видно из табл. 4, получены сильные и высокозначимые прямые корреляции между показателями депрессии, тревоги, эмоционального истощения и эмоционального дистресса. Высокозначимая прямая корреляция умеренной силы имеет место между показателями депрессии и деперсонализации. Слабая, но значимая обратная связь получена между показателями депрессии и профессиональной успешности, т. е. чем выше медицинские работники оценивают свою успешность, тем ниже у них депрессивная симптоматика. Наиболее сильные и значимые связи из трех показателей профессионального выгорания с другими показателями эмоционального неблагополучия демонстрирует эмоциональное истощение, а наиболее слабые – профессиональная успешность. Высокий уровень согласованности данных по всем четырем методикам исследования свидетельствует о достаточной надежности полученных результатов.

Ниже представлены результаты анализа оценки вклада медицинскими работниками той или иной области дистресса (всего 16 таких областей) в общий эмоциональный дистресс (табл. 5).

Таблица 5

Число (%) медицинских работников, оценивших уровень своего беспокойства в той или иной области эмоционального дистресса на «3» и «4» балла (методика «Термометр дистресса», N=248) в период пандемии

Области эмоционального дистресса	Медицинские работники, N (%)
Беспокойство/тревога	72 (29%)
Нервозность	64 (26%)
Грусть/депрессия	48 (19%)
Сопrotивление/нежелание идти на работу	71 (29%)
Пассивность	47 (19%)
Одиночество/чувство изоляции	48 (19%)
Страх заразиться/заразить	90 (36%)
Злость /раздражительность	64 (26%)
Скука/апатия	49 (20%)
Несогласие с руководством/недоверие	83 (34%)
Физический дискомфорт	59 (24%)
Организационные трудности	70 (28%)
Необходимость быстро осваивать непривычную работу	41 (17%)
Информационный шум	115 (46%)
Агрессивное поведение пациентов	40 (16%)
Нехватка медицинских средств защиты	99 (40%)

Около трети и более из опрошенных респондентов достаточно высоко оценили следующие области дистресса: уровень тревоги, нежелание идти на работу, страх заразиться, несогласие с руководством или недоверие к нему, организационные трудности, информационный шум и нехватка медицинских средств. На первое место по значимости негативного влияния попадают информационный шум (отметила почти половина опрошенных) и нехватка медицинских средств защиты (40%).

Все области эмоционального дистресса были объединены в пять доменов (эмоциональные, физические, организационные и коммуникативные проблемы, отдельно с руководством и с пациентами). Ниже приводится таблица с корреляциями, отражающими значимость различных доменов для общего балла дистресса (табл. 6).

Таблица 6

Корреляции между общим баллом эмоционального дистресса и средними показателями различных доменов проблемных областей в выборке медицинских работников во время пандемии (методика «Термометр дистресса», N=248)

Домены	Средний показатель «Термометра дистресса» по 10-балльной шкале
Эмоциональные проблемы	0,717**
Физические проблемы	0,526**
Организационные проблемы	0,595**
Коммуникативные проблемы (пациенты)	0,476**
Коммуникативные проблемы (руководство)	0,485**

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Как видно из табл. 6, наиболее сильную и высокозначимую корреляцию с общим показателем эмоционального дистресса демонстрирует домен эмоциональных проблем, включающий различные негативные эмоции, в том числе страх заражения и чувство одиночества и изоляции. Следующая по силе корреляция представлена организационными проблемами (включает проблемы в распределении обязанностей, нехватку средств защиты и необходимость осваивать новую непривычную работу). Затем следуют физические проблемы, связанные с необходимостью пользования защитной одеждой и дефицитом сна, и примерно одинаковый вклад вносят коммуникативные проблемы с руководством (информационный шум, недоверие и несогласие) и с пациентами в виде агрессии со стороны последних.

Таким образом, в обследованной выборке медицинских работников, профессиональная деятельность которых осуществляется в период пандемии COVID-19, отмечаются экстремально высокие показатели профессионального выгорания и тревоги, повышенные показатели депрессии и суицидальной направленности, высокие показатели эмоционального дистресса, особенно значимый вклад в который вносят негативные эмоции (страх заражения, переживания одиночества и изоляции), а также организационные проблемы (особенно нехватка средств защиты и информационный шум).

Сравнительный анализ показателей психологического неблагополучия среди медицинских работников, оказывающих и не оказывающих помощь пациентам с COVID-19

В табл. 7 приводятся данные по высоким показателям профессионального выгорания в выборках медицинских работников, оказывающих и не оказывающих помощь пациентам с COVID-19.

Таблица 7

Число (%) медицинских работников с высоким уровнем выгорания (опросник профессионального выгорания К. Маслач) в группах, оказывающих (N=96) и не оказывающих (N=152) помощь пациентам с COVID-19 в период пандемии согласно интервальным значениям, полученным на смешанной выборке специалистов социальных профессий до пандемии (N=360, Водопьянова, 2009)

Параметры профессионального выгорания	Медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19, N (%)	Медицинские работники других отделений медицинских учреждений, N (%)
Эмоциональное истощение (высокий уровень выгорания)	64 (67%)	87 (57%)
Деперсонализация (высокий уровень выгорания)	94 (99%)	135 (89%)
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	11 (11%)	23 (15%)

Практически все медицинские работники, непосредственно работающие с пациентами с COVID-19, отмечают выраженные симптомы эмоционального истощения и деперсонализации. В группе медицинских работников, не оказывающих помощь пациентам с COVID-19, высокие показатели по этим параметрам также имеют место у большинства сотрудников. Всего у 11% сотрудников, оказывающих помощь пациентам с COVID-19, и у 15% сотрудников, не задействованных в этой работе, выявлен высокий уровень выгорания по шкале «Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)». Эти данные получены при распределении медицинских работников по интервалам, полученным в смешанной выборке до ситуации пандемии [2].

Согласно квартильным интервалам данной выборки, в группе специалистов, оказывающих помощь пациентам с COVID-19 (N=96), высокий уровень выгорания по шкале эмоционального истощения имеют 30 человек (38%), по шкале деперсонализации – 34 человека (35%), по шкале профессиональной успешности – 15 человек (16%). В группе специалистов, не оказывающих помощь пациентам с COVID-19 (N=152), высокие показатели выгорания по шкале эмоционального истощения имеют 20 человек (13%)

выборки), по шкале деперсонификации — 28 человек (18% выборки) и по шкале профессиональной успешности — 43 человека (28% выборки). Бросается в глаза разница в структуре показателей выгорания в обеих выборках. Более чем у трети специалистов, занятых в оказании помощи больным с COVID-19, отмечаются высокие показатели выгорания по шкале эмоционального истощения и деперсонификации, и лишь 13% этой группы попадают в зону высоких значений выгорания по критерию профессиональной успешности. То есть несмотря на эмоциональное истощение и формализацию отношений с больными, эти специалисты сохраняют высокую профессиональную мотивацию. В группе не занятых с больными COVID-19 отмечается противоположная картина: менее 20% имеют высокие показатели выгорания по шкалам эмоционального истощения и деперсонификации, но почти треть выборки отмечают снижение профессиональной мотивации и удовлетворения от работы. Это может быть связано с высокой неопределенностью положения врачей, не задействованных в работе с последствиями пандемии, перепрофилированием многих отделений и сложностями поступления в стационар других категорий пациентов.

В табл. 8 сравниваются средние значения всех трех показателей профессионального выгорания в двух выборках медицинских работников.

Таблица 8

Сравнение средних значений показателей профессионального выгорания у медицинских работников, оказывающих (N=96) и не оказывающих (N=152) помощь пациентам с COVID-19 в период пандемии (опросник профессионального выгорания К. Маслач)

Профессиональное выгорание	Медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19 (N=96), M (SD)	Медицинские работники других отделений медицинских учреждений (N=152), M (SD)	p
Эмоциональное истощение (высокий уровень выгорания)	34,51 (15,16)	28,26 (12,02)	0,001
Деперсонификация (высокий уровень выгорания)	19,67 (5,34)	16,72 (5,51)	0,000
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	39,68 (9,43)	36,97 (10,23)	0,018

Примечание: M — среднее; SD — стандартное отклонение; p — уровень значимости.

Согласно табл. 8, существуют статистически значимые различия между группами по всем шкалам. Медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19, отличаются значимо более высокими показателями по параметру эмоционального истощения и деперсонализации, т. е. у них сильнее выражены усталость и раздражение, связанные с работой, и они более формальны и дистанцированы в общении с пациентами. Что касается оценки своей успешности как профессионалов, то средний показатель выше в группе специалистов, оказывающих помощь пациентам с COVID-19. Высокие показатели по этой шкале говорят о росте ощущения своей профессиональной значимости и успешности, и наоборот, чем ниже показатели, тем более выражена редукция профессиональных достижений, а значит, выше уровень выгорания. Таким образом, медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19, чувствуют большую значимость своей профессии и более мотивированы.

Ниже сравниваются показатели депрессивной и тревожной симптоматики в двух группах сотрудников, а также выраженность суицидальных тенденций у работающих и не работающих с пациентами с COVID-19 в период пандемии (табл. 9, 10).

Таблица 9

Сравнение средних значений показателей депрессивной и тревожной симптоматики у медицинских работников, оказывающих (N=96) и не оказывающих (N=152) помощь пациентам с COVID-19 в период пандемии (шкалы депрессии и тревоги Бека)

Эмоциональная дезадаптация	Медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19 (N=96), M (SD)	Медицинские работники других отделений медицинских учреждений (N=152), M (SD)	p
Депрессия	14,83 (12,45)	10,95 (8,46)	0,034
Тревога	12,63 (12,86)	8,5 (8,65)	0,009

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение; p – уровень значимости.

Как видно из табл. 9, имеют место значимые статистические различия в показателях двух сравниваемых групп. У сотрудников, оказывающих помощь пациентам с COVID-19, более выражены симптомы и тревоги, и депрессии. Ниже представлена таблица с данными о выраженности суицидальной направленности в двух выборках (табл. 10).

Таблица 10

Выраженность суицидальных мыслей и намерений у медицинских работников, оказывающих (N=96) и не оказывающих (N=152) помощь пациентам с COVID-19 в период пандемии (шкала депрессии Бека)

Суицидальные мысли и намерения	Медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19, N (%)	Медицинские работники других отделений медицинских учреждений, N (%)
Суицидальные мысли	10 (11%)	11 (7%)
Суицидальные намерения	2 (3%)	2 (1%)

Согласно полученным данным, суицидальная направленность имеет место у 14% задействованных в работе с пациентами с COVID-19 (суицидальные мысли у 11% и намерения у 3%). Среди работающих в других отделениях показатели несколько меньше, но тоже вызывают тревогу: 7% медицинских работников имеют суицидальные мысли, 1% – намерения.

Ниже в виде диаграммы представлены результаты обработки методики «Термометр дистресса».

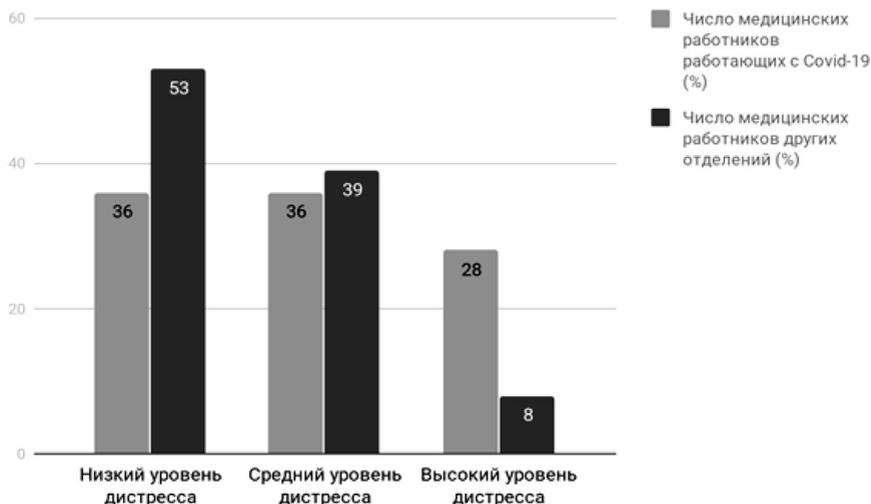


Рис. 4. Число (%) медицинских работников в группах, оказывающих (N=96) и не оказывающих (N=152) помощь пациентам с COVID-19, с разным уровнем дистресса в период пандемии (методика «Термометр дистресса»)

Как видно на рис. 4, среди сотрудников, работающих с COVID-19, более чем в три раза чаще встречается высокий уровень эмоционального дистресса.

В табл. 11 сравнивается вклад различных проблемных областей в общий уровень дистресса у медицинских работников обеих групп.

Таблица 11

Число (%) медицинских работников, оценивших уровень своего беспокойства в той или иной области эмоционального дистресса в «3» и «4» балла в группах, оказывающих (N=96) и не оказывающих (N=152) помощь пациентам с COVID-19 в период пандемии (методика «Термометр дистресса»)

Факторы	Медицинские работники, оказывающие помощь пациентам с COVID-19, N (%)	Медицинские работники других отделений медицинских учреждений, N (%)
Беспокойство/тревога	37 (39%)	35 (23%)
Нервозность	36 (38%)	28 (19%)
Грусть/депрессия	26 (27%)	21 (14%)
Сопrotивление/нежелание идти на работу	38 (39%)	32 (11%)
Пассивность	22 (23%)	26 (17%)
Одиночество/чувство изоляции	21 (22%)	27 (18%)
Страх заразиться/заразить	42(44%)	48 (32%)
Злость /раздражительность	36 (38%)	28 (19%)
Скука/апатия	25 (26%)	24 (16%)
Несогласие с руководством/недоверие	43 (45%)	40 (26%)
Физический дискомфорт	35 (37%)	24 (16%)
Организационные трудности	45 (47%)	26 (17%)
Необходимость быстро осваивать непривычную работу	23 (24%)	18 (12%)
Информационный шум	54 (56%)	61(40%)
Агрессивное поведение пациентов	23 (24%)	10 (11%)
Нехватка медицинских средств защиты	46 (48%)	53 (35%)

Как видно из табл. 11, значительно больший процент сотрудников, работающих с COVID-19, отметили целый ряд проблемных областей в качестве

значимых для уровня дистресса. Так, бóльший процент сотрудников высоко оценивают вклад в общее беспокойство таких параметров, как страх заразиться, недоверие руководству или несогласие с ним, организационные трудности и нехватка медицинских средств. Более половины работающих с COVID-19 оценивают вклад информационного шума в уровень дистресса как значимый, почти половина серьезно озабочены нехваткой медицинских средств.

Итак, медицинские работники, участвующие в оказании помощи пациентам с COVID-19, отличаются более высокими показателями профессионального выгорания, депрессии, тревоги и суицидальной направленности, более высоким уровнем эмоционального дистресса, в который вносят наиболее важный вклад такие области, как информационный шум и нехватка медицинских средств.

Сравнительный анализ показателей психологического неблагополучия в выборках медицинских работников из Москвы и из регионов

В табл. 12 приводятся результаты по высоким показателям профессионального выгорания в выборках медицинских работников из Москвы и регионов.

Таблица 12

Число (%) медицинских работников с высокими показателями выгорания (опросник профессионального выгорания К. Маслач) в группах из регионов (N=102) и из Москвы (N=146) в период пандемии, согласно интервальным значениям, полученным на смешанной выборке специалистов социальных профессий до пандемии (N=360, Водопьянова, 2009)

Различные параметры профессионального выгорания	Медицинские работники из регионов, N (%)	Медицинские работники из Москвы, N (%)
Эмоциональное истощение (высокий уровень выгорания)	68 (68%)	83 (57%)
Деперсонализация (высокий уровень выгорания)	97 (96%)	132 (90%)
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	15 (15%)	19 (13%)

В обеих группах более половины медицинских сотрудников испытывают выраженные симптомы эмоционального истощения. Рост количества

высоких оценок по деперсонализации у специалистов говорит о более формальном отношении к пациентам, которое может носить защитный характер. Различий в группах по параметрам профессионального выгорания не выявлено, что подтверждается сравнительным статистическим анализом с использованием критерия Манна–Уитни (табл. 13).

Таблица 13

Сравнение средних значений показателей профессионального выгорания в группах из регионов (N=102) и из Москвы (N=146) в период пандемии (опросник профессионального выгорания К. Маслач)

Профессиональное выгорание	Медицинские работники из регионов (N=102), M (SD)	Медицинские работники из Москвы (N=146), M (SD)	p
Эмоциональное истощение (высокий уровень выгорания)	30,62 (11,14)	29,63 (12,79)	0,343
Деперсонализация (высокий уровень выгорания)	18,09 (5,18)	17,76 (5,94)	0,865
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	37,59 (9,74)	38,34 (10,24)	0,494

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение; p – уровень значимости.

Согласно данным табл. 13, отсутствуют статистически значимые различия между средними показателями эмоционального истощения, деперсонализации и профессиональной успешности между сравниваемыми группами. Однако данные в следующей таблице показывают, что медицинские работники из регионов отличаются значимо более выраженными симптомами депрессии и тревоги по шкалам Бека (табл. 14).

Данные, приведенные в табл. 14, свидетельствуют о большем неблагополучии медицинских работников из регионов, что можно объяснить худшими условиями работы и более низкими зарплатами. Выраженность суицидальной направленности в обеих выборках примерно одинакова (табл. 15).

9% медицинских работников г. Москвы отмечают наличие суицидальных мыслей; 1% – суицидальных намерений. В регионах у 6% опрошенных есть суицидальные мысли, а у 3% – суицидальные намерения.

Ниже представлены результаты сравнения уровня эмоционального дистресса у сотрудников из регионов и из Москвы (рис. 5).

Таблица 14

Сравнение средних значений показателей депрессивной и тревожной симптоматики в группах медицинских работников из регионов (N=102) и из Москвы (N=146) в период пандемии (шкалы депрессии и тревоги Бека)

Эмоциональная дезадаптация	Медицинские работники из регионов N=102, M (SD)	Медицинские работники из Москвы N=146, M (SD)	p
Депрессия	14,34 (10,13)	11,14 (10,38)	0,003
Тревога	11,75 (10,48)	9,08 (10,71)	0,001

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение; p – уровень значимости.

Таблица 15

Выраженность суицидальных мыслей и намерений у медицинских работников в группах из регионов (N=102) и из Москвы (N=146) в период пандемии (шкала депрессии Бека)

Наличие суицидальных мыслей и намерений	Медицинские работники из регионов N (%)	Медицинские работники из Москвы N (%)
Суицидальные мысли	6 (6%)	13 (9%)
Суицидальные намерения	3 (3%)	1 (1%)

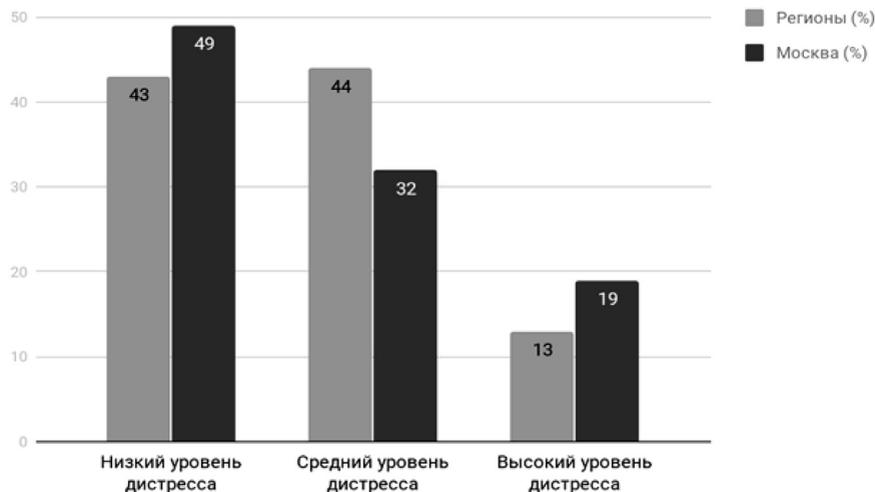


Рис. 5. Число (%) медицинских работников из регионов (N=102) и из Москвы (N=146) с разным уровнем дистресса (методика «Термометр дистресса»)

Как видно на рис. 5, медицинские работники из Москвы более полярно распределились по показателям высокого и низкого уровня дистресса, в то время как большинство сотрудников из регионов дали средние и низкие оценки своему уровню эмоционального дистресса.

В табл. 16 представлены следующие данные: наиболее высокие оценки в группе сотрудников из региональных медицинских учреждений получили факторы: «нехватка медицинских средств» (55%), «информационный шум» (49%), «страх заразиться/заразить» (37%). Среди медицинских работников Москвы наибольшее количество максимальных оценок получили факторы «информационный шум» (45%), «несогласие с руководством» (31%), «организационные трудности» (33%) и «страх заразиться/заразить» (36%). Наибольшие различия в оценках получены в области беспокойства, связанного с нехваткой медицинских средств. Эта область дистресса серьезно беспокоила более половины опрошенных специалистов из регионов.

Таким образом, медицинские работники из регионов отличаются от медицинских работников из Москвы более высокими показателями депрессии и тревоги. У них также чаще имеет место беспокойство, связанное с нехваткой средств защиты.

Прежде чем перейти к заключению и общим выводам по результатам проведенного исследования, представляется важным вернуться к фундаментальному анализу исследований психологической дезадаптации медицинских работников в периоды эпидемий, включая последнюю [11]. А именно к выделенным факторам-протекторам и рекомендациям по профилактике негативных последствий для психологического здоровья медиков, работающих в периоды эпидемий.

К таким факторам протекторам на основании обобщения целого ряда исследований в аналитическом обзоре Kisely et al. (2020) были отнесены следующие.

1. *Социально-психологические*: наличие поддержки со стороны родных и друзей; возможность безопасного контакта с ними; уверенность в своих силах и пользе своей работы; одобрение тяжести и важности работы со стороны общества; информация о выздоровлении заболевших коллег и общем снижении количества заболевших.

2. *Профессионально-организационные*: наличие продуктивного рабочего графика (с возможностью адекватного отдыха); возможность получить отпуск или перерыв при необходимости; наличие дополнительного образования и большого опыта работы; работа в качестве руководителя, а не исполнителя; наличие продуманных мер безопасности (доступной бесплатной сменной формы, жилья на время работы) и малого количества заболевших коллег; наличие возможности передать пожелания ру-

Таблица 16

Число (%) медицинских работников, оценивших уровень своего беспокойства в той или иной области эмоционального дистресса на «3» и «4» балла в группах из регионов (N=102) и из Москвы (N=146) в период пандемии (методика «Термометр дистресса»)

Проблемные области	Медицинские работники из регионов, N (%)	Медицинские работники из Москвы, N (%)
Беспокойство/тревога	33 (32%)	39 (27%)
Нервозность	27 (27%)	37 (25%)
Грусть/депрессия	13 (13%)	34 (23%)
Сопrotивление/нежелание идти на работу	31 (30%)	40 (27%)
Пассивность	18 (18%)	29 (20%)
Одиночество/чувство изоляции	16 (16%)	32 (22%)
Страх заразиться/заразить	38 (37%)	52 (36%)
Злость /раздражительность	29 (29%)	35 (24%)
Скука/апатия	18 (18%)	31 (21%)
Несогласие с руководством/недоверие	38 (37%)	45 (31%)
Физический дискомфорт	22 (22%)	37 (25%)
Организационные трудности	23 (23%)	48 (33%)
Необходимость быстро осваивать непривычную работу	20 (20%)	21 (14%)
Информационный шум	50 (49%)	65 (45%)
Агрессивное поведение пациентов	21 (21%)	19 (13%)
Нехватка медицинских средств защиты	55 (54%)	44 (30%)

ководителю (работнику профсоюза, например). Отдельно хотелось бы подчеркнуть, что важное место в качестве фактора-протектора играло наличие психологической службы в учреждении. При этом важным условием выступали именно поддержка сотрудников со стороны служб, мероприятия по психообразованию, а не просто сбор информации [11].

К наиболее продуктивным мерам предотвращения (профилактики) возможного психологического неблагополучия медицинского персонала в обзоре были отнесены следующие [11].

1. *Социально-психологические*: предоставление СМИ информации о трудности работы персонала и поддержка с их стороны; создание в учреждении менее формальной, дружелюбной обстановки, особенно между старшим и средним медицинским персоналом; большее количество поддержки персонала со стороны семьи.

2. *Профессионально-организационные*: возможность получения навыков продуктивной коммуникации (психологических тренингов) и дополнительного образования по работе с эпидемиями; наличие отработанного строгого контроля за самочувствием персонала, как на этапе до заражения (пробы на наличие вируса), так и после (минимальный возможный карантин); наличие отработанного алгоритма по приему новых пациентов и уходу за уже поступившими, который снижает риск распространения инфекции (входное тестирование, наличие вентиляции и прочего); свободный доступ к СИЗ и возможность отдельного проживания при риске заражения семьи; наличие времени и места для отдыха, организация питания и связи с близкими при дежурном графике; возможность отказаться от работы с инфицированными пациентами. Также особо отмечается доступ к службам психологического сопровождения и наличие охраны или иного персонала для работы с пациентами в аффективном состоянии [11].

Как уже отмечалось выше, в результате аналитического обзора большого количества данных *Kisely et al.* было выявлено, что несмотря на пока еще малое количество исследований психологического благополучия медицинского персонала, работающего с COVID-19, выделенные ранее при изучении последствий других эпидемий общие факторы риска и факторы-протекторы неизменны, вне зависимости от типа инфекционного заболевания с которым работает персонал [11]. Таким образом, описанные методы профилактики, полученные в ходе работы с другими вирусами, можно применять и сейчас, снижая количество и тяжесть последствий для персонала.

Обсуждение полученных результатов и ограничения проведенного исследования

Полученные данные о высокой степени профессионального выгорания и эмоционального неблагополучия у значительной части медицинских работников в период эпидемии в целом согласуются с данными других исследований. Правда, в отличие от многих исследований, не выявлено влияния возраста и пола на показатели психологического неблагополучия. Однако эти выводы нельзя считать окончательными, так

как в выборке преобладали испытуемые молодого возраста, а также более двух третей выборки составляли женщины. Выделенные в методике «Термометр дистресса» проблемные области эмоционального дистресса не включали в себя целый ряд других факторов, которые были описаны в аналитическом обзоре *Kisely et al.* и приводятся в обобщенном виде в начале данной публикации [11]. Однако полностью подтвердились данные о негативном влиянии информационного шума, недостаточной обеспеченности средствами защиты, коммуникативных трудностях с руководством и больными у медицинских работников в период пандемии.

У медицинских работников, оказывающих помощь пациентам с COVID-19, зафиксирован более высокий уровень всех показателей психологического неблагополучия по сравнению с теми сотрудниками, которые не задействованы в этой работе. Исключение составляет степень удовлетворенности профессиональной деятельностью, которая выше у сотрудников, работающих с COVID-19, что может быть связано с осознанием высокой общественной значимости своей работы, признанием многими людьми их героических усилий по оказанию помощи и выражением благодарности им со стороны разных групп населения. В регионах у медицинских сотрудников отмечается более высокий уровень симптомов депрессии и тревоги, однако нет значимых различий в показателях профессионального выгорания по сравнению с медицинскими работниками московских учреждений здравоохранения. Хотя процент участников исследования, работающих с COVID-19, выше в Москве (67%), такое неблагополучие у участников из регионов могут объяснять более сложные условия работы и высокие риски. Дальнейшее расширение выборки позволит сделать более обоснованные выводы о влиянии разных факторов на показатели психологического неблагополучия медицинских работников во время пандемии, а также позволит оценить динамику этих показателей на разных этапах развития эпидемиологической ситуации в стране.

Выводы

В связи с эпидемией COVID-19 деятельность медицинских работников проходит в экстремальных условиях. Специалисты переносят чрезвычайные физические нагрузки, текущие задачи являются испытанием профессиональных навыков. Безусловно, в этот период значительно возрастает риск профессионального выгорания, а также манифестации депрессивных и тревожных расстройств.

На данный момент существует мало исследований профессионального стресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19.

Однако в результате обобщения австралийскими и канадскими учеными [11] 59 наиболее надежных исследований, посвященных рискам психологической дезадаптации медработников во время различных эпидемий, выделяются следующие факторы риска: социодемографические (возраст респондента, низкий уровень дохода, наличие детей младшего возраста, хронические заболевания); профессиональные (например, контакт с больными COVID-19); организационные (недостаток СИЗ, ненормированный график, смена профессиональной деятельности, недостаточные выплаты) и психологические/психосоциальные (высокий уровень самокритицизма, сниженная самооэффективность, наличие психических расстройств, предшествующий опыт дистресса и стигматизация со стороны общества). Убедительно показано, что наличие доступа к психологической помощи и поддержке снижает риски профессионального выгорания и эмоциональной дезадаптации у специалистов.

В обследованной выборке большинство специалистов имеют высокие показатели профессионального выгорания по шкалам эмоционального истощения (61%) и деперсонализации (92%), согласно нормативным данным, полученным в смешанной выборке специалистов социальных профессий [2]. Исключение составляет показатель по шкале профессиональной успешности, по которой большинство специалистов (61%) имеют низкие показатели выгорания, что косвенно свидетельствует о высоком уровне мобилизации у специалистов и понимании ими своей важной роли в преодолении возникшей угрозы здоровью людей. Также выявлены высокие показатели симптомов тревоги, депрессии, эмоционального дистресса, в который особенно высокий вклад вносят негативные эмоции (такие как страх заражения, переживание одиночества и изоляции). Также усугубляют дистресс различные организационные проблемы, трудности в коммуникации с руководством и пациентами и физический дискомфорт, связанный с ношением защитного костюма и недостатком сна. У 10% участников исследования отмечается суицидальная направленность. Надежность полученных данных подтверждают высокозначимые сильные и умеренные корреляции между показателями всех использованных методик.

Медицинские работники, участвующие в оказании помощи пациентам с COVID-19, отличаются от не включенных в эту работу специалистов более высокими показателями профессионального выгорания по шкалам эмоционального истощения и деперсонализации, но при этом более низкими показателями выгорания по шкале профессиональной успешности, т. е., несмотря на крайнюю усталость при работе с потоком пациентов, они остаются высоко мотивированными и осознают значи-

мость и необходимость своей работы. При этом у них более высокие показатели симптомов депрессии и тревоги и более высокий уровень эмоционального дистресса, в который вносят важный вклад такие области, как страх заразиться, организационные трудности, недоверие (несогласие) руководству, информационный шум и нехватка медицинских средств. Медицинские работники из регионов отличаются от медицинских работников из Москвы более высокими показателями депрессии и тревоги, хотя среди них меньший процент задействован в работе с инфицированными пациентами, при этом у них также чаще имеет место беспокойство, связанное с нехваткой средств защиты, страхом заразиться, информационным шумом и с недоверием (несогласием) руководству.

Согласно зарубежным исследованиям, одно из ведущих мест в качестве фактора-протектора психического здоровья медицинских работников в условиях эпидемии играло наличие психологической службы в учреждении [11]. Таким образом, доступность психологического сопровождения и помощи медицинским работникам является важным фактором, наряду с другими перечисляемыми мерами профилактики: создание благоприятного социально-психологического фона в коллективе, меры социальной поддержки врачей (выплаты, предоставление в СМИ информации о трудностях работы персонала и поддержка с их стороны) и решение профессионально-организационных задач (обеспечение СИЗ, возможность получения навыков продуктивной коммуникации (тренингов), наличие отработанного строгого контроля за самочувствием персонала, возможность отдельного проживания при риске заражения семьи, наличие времени и места для отдыха, возможность отказаться от работы с инфицированными пациентами, наличие охраны или иного персонала для работы с пациентами в аффективном состоянии).

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть принципиальную значимость наличия психологической службы в учреждениях здравоохранения, что становится особенно ясно во время кризисных ситуаций. Так, сотрудники психологической службы НИИ СП имени Н.В. Склифосовского проводили тренинги по повышению психологической компетентности врачей до начала пандемии и активно включились в профилактическую работу после ее начала. Сразу после объявления карантина и первых сообщений о росте поступления пациентов с COVID-19 были подготовлены психообразовательные материалы для медицинских работников и пациентов. Главный акцент в этих методических рекомендациях делался на методах релаксации и снижении уровня стресса, а также на усилении мотивации проявлять заботу о себе и регулярно применять методы психологической разгрузки, не требующие сколько-нибудь значительных временных затрат. Также психологической службой Института была раз-

работана памятка для пациентов, в которой описаны этапы переживания болезни, психологические риски осложнения, рекомендации по совладанию с негативными переживаниями, предложены релаксационные техники и контакты психологической службы для консультаций по видеосвязи. Материалы были опубликованы на информационных площадках НИИ СП имени Н.В. Склифосовского и Московского государственного психолого-педагогического университета, а также раздавались специалистам и пациентам в НИИ СП имени Н.В. Склифосовского. Было также подготовлено и начато данное исследование профессионального выгорания и эмоциональной дезадаптации у медицинских работников с целью дальнейшей разработки мер профилактики психологической дезадаптации и реабилитации медицинских работников в период пандемии.

Литература

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 223 с.
2. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
3. *Говорин Н.В., Бодагова Е.А.* Психическое здоровье и качество жизни врачей. Томск, Чита: Иван Федоров, 2013. 126 с.
4. *Матюшкина Е.Я., Рой А.П., Рахманина А.А., и др.* Профессиональный стресс и профессиональное выгорание у медицинских работников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 39–49. URL: https://psyjournals.ru/jmfp/2020/n1/Matyushkina_et_al.shtml (дата обращения: 15.05.2020). doi:10.17759/jmfp.2020090104
5. *Никифоров В.В., Суранова Т.Г., Миронов А.Ю., и др.* Новая коронавирусная инфекция (COVID-19): этиология, эпидемиология, клиника, диагностика, лечение и профилактика. М., 2020. 48 с.
6. *Олейникова И.Н., Генс Г.П., Сирота Н.А.* Исследование дистресса у женщин, больных злокачественными новообразованиями [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. 2014. № 3 (5). URL: http://medpsy.ru/climp/2014_3_5/article13.php (дата обращения: 18.04.2020).
7. *Рябова Т.В., Никольская Н.С., Стефаненко Е.А., и др.* Концепт «эмоциональный дистресс» как возможный показатель нарушений адаптации у детей/подростков с онкологическими и онкогематологическими заболеваниями и ухаживающих за ними взрослых [Электронный ресурс] // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2019. Т. 6. № 4. С. 76–82. doi:10.21682/2311-1267-2019-6-4-76-82
8. *Han S., Shanafelt T.D., Sinsky C.A., et al.* Estimating the attributable cost of physician burnout in the United States // *Annals of Internal Medicine*. 2019. Vol. 170 (11). P. 784–790. doi:10.7326/M18-1422
9. *Holland J.C., Bultz B.D.* The NCCN guideline for distress management: a case for making distress the sixth vital sign // *Journal of the National Comprehensive Cancer Network*. 2007. Vol. 5 (1). P. 3–7. doi:10.6004/jnccn.2007.0003

10. Kang L., Ma S., Chen M., et al. Impact on mental health and perceptions of psychological care among medical and nursing staff in Wuhan during the 2019 novel coronavirus disease outbreak: A cross-sectional study [Электронный ресурс] // Brain, Behavior, and Immunity. 2020. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889159120303482> (дата обращения: 15.05.2020). doi:10.1016/j.bbi.2020.03.028
11. Kisely S., Warren N., McMahon L., et al. Occurrence, prevention, and management of the psychological effects of emerging virus outbreaks on healthcare workers: rapid review and meta-analysis [Электронный ресурс] // BMJ. 2020. URL: <https://www.bmj.com/content/369/bmj.m1642> (дата обращения: 15.05.2020). doi:10.1136/bmj.m1642
12. Lai J., Ma S., Wang Y., et al. Factors Associated With Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019 [Электронный ресурс] // JAMA Network Open. 2020. URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2763229> (дата обращения: 15.05.2020). doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.3976

Информация об авторах

Петриков Сергей Сергеевич, член-корреспондент РАН, профессор, доктор медицинских наук, директор ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3292-8789>, e-mail: petrikovss@sklif.mos.ru

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ; ведущий научный сотрудник ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Суроегина Анастасия Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2616-8923>, e-mail: suroegina@gmail.com

Микита Олеся Юрьевна, кандидат психологических наук, заведующая учебно-клиническим отделом, научный сотрудник отделения трансплантации почки и поджелудочной железы ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

Рой Анита Пранабовна, медицинский психолог, младший научный сотрудник ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7070-4973>, e-mail: anita010101@yandex.ru

Рахманина Анастасия Алексеевна, медицинский психолог, младший научный сотрудник ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

Professional Burnout, Symptoms of Emotional Disorders and Distress among Healthcare Professionals during the COVID-19 Epidemic²

Sergey S. Petrikov

Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3292-8789>, e-mail: petrikovss@sklif.mos.ru

Alla B. Kholmogorova

Moscow State University of Psychology & Education, Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Anastasiya Yu. Suroegina

Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2616-8923>, e-mail: suroegina@gmail.com

Olesya Yu. Mikita

Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

Anita P. Roy

Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7070-4973>, e-mail: anita010101@yandex.ru

Anastasiya A. Rakhmanina

Sklifosovsky Research Institute of Emergency Care, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

The article presents the results of a synthesis by Australian and Canadian scientists (Kisely et al, 2020) of 59 reliable studies of the effects of work during various epidemics, including COVID-19, on mental health and well-being of medical workers in different countries. The research includes the level of professional burnout, symptoms of emotional ill-being, and distress data based on the analysis of a data sample from 248 involved healthcare professionals of Russian medical institutions. They anonymously and voluntarily filled up the Google-form that contained a methodical complex during the COVID-19 epidemic. The complex included: A. Beck Depression Scale, A. Beck Anxiety Scale, J. Golland Distress Rating Scale, K. Maslach Professional Burnout Inventory. The research showed that during the epidemic, most healthcare professionals experienced evidence of the professional burnout (60% com-

² Cited by: Petrikov S.S., Kholmogorova A.B., Suroegina A.Yu., Mikita O.Yu., Roy A.P., Rakhmanina A.A. Professional Burnout, Symptoms of Emotional Disorders and Distress among Healthcare Professionals during the COVID-19 Epidemic. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 8–45. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280202> (In Russ., abstr. in Engl.)

plain of emotional exhaustion), moderate and severe indicators of depression (23%), moderate and severe anxiety indicators (25%). Also, a suicidal trend was found (10%). Negative emotions (fear of infection, loneliness and isolation sense), organizational problems (personal protective equipment deficit), physical discomfort (inconvenience of protective clothing, lack of sleep), and communicative difficulties have a great influence on the emotional distress of healthcare professionals. Information “noise” and personal protective equipment deficit often performs as a problem area. Healthcare professionals involved in supporting COVID-19 patients have higher rates of professional burnout, depression, and anxiety. At the same time, high professional responsibility and motivation are maintained by the majority of specialists providing care to patients with COVID-19. Region healthcare professionals differ from Moscow healthcare professionals by higher rates of depression and anxiety and frequently complain about personal protective equipment deficit, leadership mistrust, or disagreement with them.

Keywords: COVID-19 epidemic, professional burnout among healthcare professionals, emotional exhaustion, depersonalization, professional efficacy, emotional distress, depression, anxiety, psychological help.

Acknowledgements. The authors express gratitude to all healthcare professionals of Moscow and regions who took part in the research. The authors are also grateful for assistance by the consultations in data processing period to A.A. Gerasimova, medical psychologist of the Moscow Service of Psychological Population Assistance.

References

1. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. 2-e izd. [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention. 2nd ed.]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 223 p.
2. Vodop'yanova N.E. Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnosis of stress]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 336 p.
3. Govorin N.V., Bodagova E.A. Psikhicheskoe zdorov'e i kachestvo zhizni vrachei [Mental health and quality of life of medical doctors]. Tomsk, Chita: Ivan Fedorov, 2013. 126 p.
4. Matyushkina E.Ya., Roi A.P., Rakhmanina A.A., et al. Professional'nyi stress i burnout among healthcare professionals [Occupational stress and burnout among healthcare professionals] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2020. Vol. 9 (1), pp. 39–49. Available at: https://psyjournals.ru/jmfp/2020/n1/Matyushkina_et_al.shtml (Accessed 15.05.2020). doi:10.17759/jmfp.2020090104. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Nikiforov V.V., Suranova T.G., Mironov A.Yu., et al. Novaya koronavirusnaya infektsiya (COVID-19): etiologiya, epidemiologiya, klinika, diagnostika, lechenie i profilaktika [Novel coronavirus infection (COVID-19): etiology, treatment and prevention]. Moscow, 2020. 48 p.

6. Oleinikova I.N., Gens G.P., Sirota N.A. Issledovanie distressa u zhenshchin, bol'nykh zlokachestvennymi novoobrazovaniyami [Studying distress in women with malignant tumors] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika* [Clinical and Medical Psychology: Research, Education, Practice], 2014, no. 3 (5). Available at: http://medpsy.ru/climp/2014_3_5/article13.php (Accessed 18.04.2020).
7. Ryabova T.V., Nikol'skaya N.S., Stefanenko E.A., et al. Kontsept "emotsional'nyi distress" kak vozmozhnyi pokazatel' narushenii adaptatsii u detei/ podrostkov s onkologicheskimi i onkogematologicheskimi zabolevaniyami i ukhazhivayushchikh za nimi vzroslykh [The concept of "emotional distress" as a possible indicator of maladaptation in children/adolescents with oncological and oncohematological diseases and their caregivers] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskii zhurnal detskoj gematologii i onkologii* [Russian Journal of Pediatric Hematology and Oncology], 2019. Vol. 6 (4), pp. 76–82. doi:10.21682/2311-1267-2019-6-4-76-82
8. Han S., Shanafelt T.D., Sinsky C.A., et al. Estimating the attributable cost of physician burnout in the United States. *Annals of Internal Medicine*, 2019. Vol. 170 (11), pp. 784–790. doi:10.7326/M18-1422
9. Holland J.C., Bultz B.D. The NCCN guideline for distress management: a case for making distress the sixth vital sign. *Journal of the National Comprehensive Cancer Network*, 2007. Vol. 5 (1), pp. 3–7. doi:10.6004/jnccn.2007.0003
10. Kang L., Ma S., Chen M., et al. Impact on mental health and perceptions of psychological care among medical and nursing staff in Wuhan during the 2019 novel coronavirus disease outbreak: A cross-sectional study [Elektronnyi resurs]. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2020. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889159120303482> (Accessed 15.05.2020). doi:10.1016/j.bbi.2020.03.028
11. Kisely S., Warren N., McMahon L., et al. Occurrence, prevention, and management of the psychological effects of emerging virus outbreaks on healthcare workers: rapid review and meta-analysis [Elektronnyi resurs]. *BMJ*, 2020. Available at: <https://www.bmj.com/content/369/bmj.m1642> (Accessed 15.05.2020). doi:10.1136/bmj.m1642
12. Lai J., Ma S., Wang Y., et al. Factors Associated With Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019 [Elektronnyi resurs]. *JAMA Network Open*, 2020. Available at: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2763229> (Accessed 15.05.2020). doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.3976

Information about the authors

Sergey S. Petrikov, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Medicine, Professor, Director of the N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3292-8789>, e-mail: petrikovss@sklif.mos.ru

Alla B. Kholmogorova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Dean of the Department of Counseling

and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Researcher, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Anastasiya Yu. Suroegina, PhD in Psychology, Senior Researcher, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2616-8923>, e-mail: suroegina@gmail.com

Olesya Yu. Mikita, PhD in Psychology, Head of Educational and Clinical Department, Researcher, Department of Kidney and Pancreas Transplantation, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

Anita P. Roy, Medical Psychologist, Junior Researcher, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7070-4973>, e-mail: anita010101@yandex.ru

Anastasiya A. Rakhmanina, Medical Psychologist, Junior Researcher, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7870-402X>, e-mail: rakhmanina.a@mail.ru

Получена 18.05.2020

Received 18.05.2020

Принята в печать 19.05.2020

Accepted 19.05.2020

Уровень профессионального выгорания у врачей-ординаторов, проходящих стажировку в скорпомощном стационаре: данные до ситуации пандемии¹

Е.Я. Матюшкина

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6027-1510>, e-mail: Elena.matyushkina@gmail.com

О.Ю. Микита

Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

А.Б. Холмогорова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Обзор современных исследований по проблеме профессионального выгорания молодых врачей и врачей-ординаторов показал, что наиболее высокие показатели эмоционального неблагополучия выявлены у молодых врачей, проходящих резидентуру в отделениях интенсивной терапии и скорой медицинской помощи. В статье приводятся результаты исследования 143 врачей-ординаторов многопрофильного скорпомощного стационара. Комплекс методик включал опросник профессионального выгорания К. Маслач, опросник психопатологической симптоматики SCL-90-R и анкету об отношении к профессиональным трудностям. Большинство молодых врачей отметили тесную связь проблем с физическим здоровьем и эмоциональным благо-

¹ Текст приведен по изданию: *Матюшкина Е.Я., Микита О.Ю., Холмогорова А.Б.* Уровень профессионального выгорания у врачей-ординаторов, проходящих стажировку в скорпомощном стационаре: данные до ситуации пандемии // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 46–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280203>

получим со своей профессиональной деятельностью. Подавляющее большинство опрошенных соответствуют высоким показателям выгорания по шкалам эмоционального истощения (69%) и деперсонализации (85%) опросника К. Маслач. Хотя большинство врачей-ординаторов не отметили наличие каких-либо проблем в коммуникации с пациентами, высокий уровень деперсонализации у подавляющего большинства респондентов может свидетельствовать не о высокой социальной компетентности молодых врачей, а о формализации их отношений с пациентами. Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости разработки и внедрения в практику обучения врачей-ординаторов многопрофильного скоропомощного стационара мер, способствующих повышению их коммуникативной компетентности, преодолению дистресса и профилактике профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание врачей ординаторов, эмоциональное истощение, деперсонализация, профессиональная успешность, эмоциональный дистресс, психическое здоровье.

Многочисленные исследования, выполненные в разных странах мира, показывают, что медицинские работники имеют наиболее высокие показатели профессионального выгорания и связанных с ними рисков для физического и психического здоровья на фоне всех других профессий [6]. В свою очередь, лидерами по показателям профессионального выгорания среди медицинских работников являются специалисты скоропомощных стационаров (*emergency medicine*) и отделений интенсивной терапии (*intensive care units*). Это объяснимо, исходя из высокой интенсивности труда в этих подразделениях, а также повышенных рисков и ответственности медицинского персонала в связи с тяжестью поступающих в такие стационары пациентов. Но и среди этих сотрудников можно выделить группу повышенного риска — это молодые врачи и врачи-ординаторы, которые не имеют пока большого опыта работы в таких условиях повышенной физической и психологической нагрузки.

Как утверждают эксперты по проблеме профессионального выгорания у медиков, столь высокие показатели неблагополучия остро ставят вопросы поиска путей сбережения здоровья специалистов в системе здравоохранения как важнейшего ресурса охраны здоровья населения в целом. Среди таких путей, помимо необходимости общего улучшения условий работы, эксперты выделяют повышение уровня психологической подготовки, коммуникативных компетенций врачей, их способности справляться со стрессом и заботиться о себе. В ведущих медицинских журналах уже не первый год звучат призывы экспертов, например заместителя декана Медицинской школы Стэнфорда и директора центра *WellMD* Т. Шейнфелда с коллегами, обратить внимание общества на тяжелое положение медиков как острую социокультурную проблему [18].

Наиболее фундаментальным систематическим обзором разных исследований профессионального выгорания у специалистов отделений интенсивной терапии является систематический обзор сотрудников Национального Тайваньского университетского госпиталя, которые на основе анализа целого ряда баз данных с научными статьями, посвященных указанной теме с 1996 по 2016 гг. (всего было проанализировано более 200 статей) отобрали 25 с наиболее научно обоснованным дизайном и данными о факторах профессионального выгорания [8]. Данные, полученные на основе классического международного инструмента диагностики уровня профессионального выгорания — опросника Кристины Маслач [14], — свидетельствуют об очень высоком разбросе показателей. В разных странах процент специалистов с высоким уровнем выгорания в системе интенсивной помощи колеблется от 4% до 47%.

Структура профессионального выгорания, согласно общепризнанной модели К. Маслач [14], положенной в основу опросника, включает три основных показателя: эмоциональное истощение, деперсонификацию (формальные, эмоционально отстраненные отношения с пациентами) и редукцию профессиональных достижений. Высокие показатели по этим отдельным шкалам в ряде проанализированных исследований могли отмечаться у 60% специалистов и более. Среди факторов, способствующих выгоранию специалистов отделений интенсивной помощи, были выделены следующие: молодой возраст, женский пол, отсутствие семьи, высокий уровень нейротизма, большая нагрузка, включая сверхурочные часы, необходимость принимать сложные этические решения, в том числе связанные с жизнью пациентов.

Выделенные факторы перекликаются с данными других исследований. Так, разными авторами показано, что молодой возраст и связанный с этим недостаточный опыт способствуют повышенному риску выгорания. Например, высокие показатели выгорания отмечаются также у 76% молодых врачей, обучающихся в резидентуре в США [13].

Этот факт особенно важен для нашего исследования, в котором принимали участие молодые врачи, проходящие обучение в ординатуре. В некоторых странах возникают объединения молодых врачей, деятельность которых направлена на защиту прав и профилактику выгорания молодых специалистов. Сравнительно недавнее исследование молодых врачей в Нидерландах было проведено такой организацией и показало, что каждый пятый молодой врач страдает от выгорания [12]. Об этом говорят результаты опроса врачей-резидентов (т. е. врачей, проходящих обучение по медицинской специальности при продолжительности резидентуры в Нидерландах 4 года).

Среди важных причин выгорания в упомянутом исследовании молодых врачей называются высокая рабочая нагрузка и нарушение баланса между работой и частной жизнью. Средняя переработка за неделю состав-

ляла 8 часов, которые никак не компенсируются. Лишь один человек из семи мог регулярно взять паузу в работе. Помимо этого, лишь 15% молодых врачей по окончании рабочего дня могли отправиться сразу домой. После дежурств (например, вечерней или ночной смены) менее 10% могли отправиться домой отдыхать. Из исследования также выяснилось, что при продолжительном отсутствии, например, в связи с болезнью или беременностью, в 70% случаев им не организуется никакой замены. Член правления Организации молодых специалистов Вики Соомерс считает такую ситуацию очень тревожной, так как это означает дополнительную нагрузку на других врачей, что повышает для них вероятность появления проблем со здоровьем: «Мы считаем, что работодатели должны брать ответственность на себя, чтобы обеспечить врачам безопасные и не угрожающие их здоровью условия работы» [12], поэтому Организация молодых врачей также планирует улучшить информирование молодых врачей об их правах на работе, организовать воркшопы в больницах и предложить решения, при которых не пострадает качество врачебной подготовки.

Еще одно исследование было проведено во Франции в трех отделениях для оказания срочной медицинской помощи [11]. Из 529 сотрудников, включая врачей и парамедицинские категории сотрудников, удалось опросить 379 (71,6% от всех сотрудников). Высокий уровень выгорания оказался характерен для 34% обследованных. Среди них наиболее подверженными риску выгорания оказались врачи: каждый второй врач скоропомощного стационара (т. е. 50% врачей) имели признаки высокого уровня выгорания по показателям эмоционального истощения и деперсонализации опросника К. Маслач. В качестве двух основных факторов выгорания среди большого количества изученных переменных авторы называют два: уровень рабочей нагрузки и показатели психического здоровья. Соотнося полученные данные с предшествующими исследованиями своих коллег в разных странах, авторы указывают на очень большой разброс данных относительно уровня выгорания сотрудников этих стационаров — от 11% до 71%. При этом чаще имеют место показатели выше 50%.

Уровень выгорания исследовался на всех ступенях медицинского образования, начиная со студентов-медиков, среди которых примерно каждый второй отмечает у себя высокий уровень симптомов выгорания [10]. В 2019 г. несколько выпусков журнала *International Review of Psychiatry* было посвящено проблемам психического здоровья студентов-медиков в различных областях и странах (Англия, Уэлс, Новая Зеландия, Канада, Бразилия и другие). В исследованиях использовался Олденбургский опросник профессионального выгорания, данные которого впечатляют — более 70% студентов-медиков подвержены выгоранию. Более 30% из обследованных нуждаются в психиатрической помощи или уже

лечатся от депрессии и тревожных расстройств, более 20% употребляют регулярно наркотики и алкоголь. При этом после окончания медицинского института им предстоит стажировка в резидентуре, где рабочая нагрузка и ответственность очень высоки. Дополнительным фактором выгорания становится финансовый фактор — необходимость выплачивать большой долг за кредит на обучение профессии медика. У российских медиков финансовый фактор связан с длительным и очень сложным обучением профессии и низкими зарплатами во многих регионах России [3].

Уровень выгорания в ординатуре у врачей-ординаторов недостаточно изучен на сегодняшний день. Имеющиеся данные представляют особый интерес в контексте нашего исследования. Они показывают, что уровень выгорания после окончания обучения в университете у молодых специалистов продолжает расти. Так, в исследовании Тейт Шанафельт и др. (*Shanafelt et al.*) в 2012 г. было обнаружено, что 76% из 87 обследованных врачей-ординаторов соответствуют критериям высокого уровня выгорания [17; 19]. Более позднее исследование, обобщая данные обследований 3588 ординаторов второго года, выявило высокий уровень выгорания у 45,2% молодых врачей в течение недели [9]. Недавний систематический обзор 26 исследований, которые в общей сложности включали 4664 врачей-ординаторов разных специальностей, работающих в разных стационарах, обнаружили высокий уровень выгорания у 35,7% из них [15]. Такое раннее выгорание в начале карьеры, по ряду данных, может быть предиктором высокого риска выгорания на более поздних этапах врачебной карьеры, как было показано в лонгитюдном исследовании 81 ординатора, карьера и показатели выгорания у которых отслеживались на протяжении 10 лет [16].

В одном из самых последних фундаментальных обзоров проблемы Кристина Стегман (*C. Stehman*) с коллегами проводят детальный анализ причин и последствий выгорания у врачей, работающих в стационарах неотложной помощи [20]. Авторы считают необходимым учитывать всю совокупность факторов — от личностных до интерперсональных и организационных. В целом, у специалистов всех профессий выгорание тесно связано с ростом часов работы, т. е. непосредственной рабочей нагрузки. У врачей стационаров неотложной помощи к этому прибавляется необходимость ночных дежурств (нарушение циркадных ритмов, хроническая усталость), работа в выходные и праздники в сочетании с повышенной ответственностью и целым рядом сложных этических, эмоциональных и коммуникативных проблем в связи с тяжестью контингента пациентов (повышенная частота смертельных и неблагоприятных исходов, претензий и обвинений со стороны родственников и т. д.).

Одно из серьезных последствий перечисленных нагрузок, на которое указывают авторы обзора — так называемый синдром вторичной жертвы (*second victim syndrome — SVS*) — груз переживаний врача в связи с плохими результатами лечения, которые часто связаны с системными и организационными проблемами и далеко не всегда зависят от него лично. Однако это, как правило, не понимается родственниками и обществом, и объектом агрессии и претензий оказывается врач. Необходимо отметить повышенный риск депрессивных состояний и суицида как еще одно тяжелое последствие всей совокупности перечисленных факторов. Отмечается также, что важный вклад в рост одного из важнейших показателей выгорания — деперсонификации или формального и выхолащенного стиля общения с пациентами — вносит использование обязательных систем электронного медицинского учета (*electronic health records*) и компьютеризированной системы регистрации медицинских назначений, которая отнимает внимание у самого пациента и занимает значительную часть рабочего времени врачей. Это также значительно снижает общую удовлетворенность от работы, сужая возможности эмоционального контакта врача с обратившимися за помощью [20].

Проведенный анализ последних зарубежных исследований показывает, что молодые врачи-ординаторы, работающие в скоромощных стационарах и отделениях интенсивной терапии, представляют собой группу высокого риска по профессиональному выгоранию и проблемам с психическим здоровьем. Исследований, посвященных именно этому контингенту, явно недостаточно на фоне неуклонно растущего числа исследований выгорания у медиков в целом. Кроме того, в современной ситуации пандемии коронавирусной инфекции, охватившей фактически весь мир, важно учитывать уровень выгорания молодых врачей до начала эпидемии, чтобы уменьшить риски нагрузки, которая ложится на них в настоящее время.

Метод

Процедура исследования. Ординаторам скоромощного стационара первого и второго года обучения было предложено заполнить комплект диагностических опросников, направленных на выявление имеющихся профессиональных трудностей, а также эмоциональных и телесных жалоб, связанных с работой. Заполнение опросников осуществлялось в гугл-формах, добровольно и анонимно с получением информированного согласия от каждого респондента в строгом соответствии с

этическим кодексом Российского общества психологов. Время заполнения опросников составляло 40–60 минут.

Выборка. Были получены данные 143 врачей-ординаторов многопрофильного скоромощного стационара. Выборка включала 60 мужчин и 83 женщины. Распределение респондентов по возрасту и стажу представлено на рис. 1.

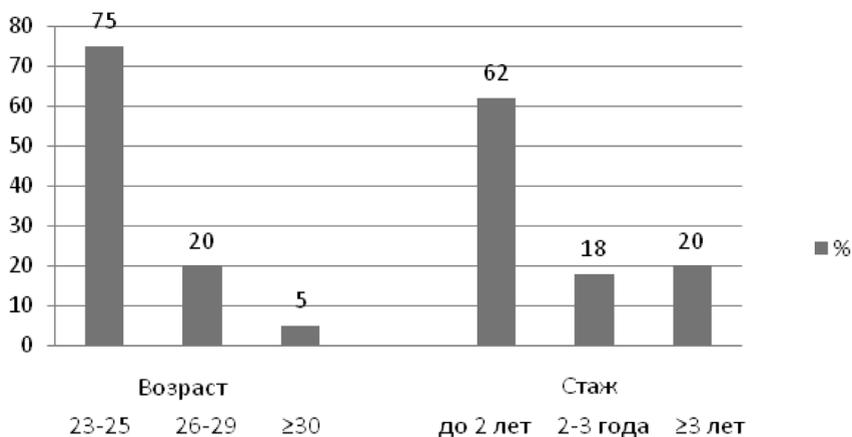


Рис. 1. Диаграмма распределения респондентов по возрасту и стажу (%)

Диаграмма показывает, что подавляющее большинство исследуемой выборки (75%) составляют врачи-ординаторы в возрасте от 23 до 25 лет, т. е. недавно закончившие медицинский институт, 29 человек (20%) моложе 30 лет (от 26 до 29 лет) и только 7 человек (5%) старше 30 лет. Средний возраст респондентов исследуемой выборки — 25,4 года.

Из той же диаграммы видно, что почти 2/3 выборки (62%) составили врачи-ординаторы со стажем работы в медицине до 2 лет. Стаж работы от 2 до 3 лет имели 26 респондентов (18%) и 28 испытуемых (20%) работали в медицине более 3 лет. Средний стаж работы в медицине по всей выборке — 2,5 года. Все респонденты, в том числе старше 30 лет и с более длительным стажем работы в медицине, имели небольшой стаж работы в должности врачей. Большинство ординаторов проходили второй год стажировки.

Распределение респондентов по направлениям специализации было следующим. Почти 1/3 исследуемой выборки составляли ординаторы-хирурги (41 человек, 29%). Вместе со специалистами по функциональной диагностике (31 человек, 22%) они составляли половину исследу-

дуемой выборки (51%). Еще одну треть выборки (32%) составили врачи трех специализаций: анестезиологи (21 человек), терапевты (15 человек) и неврологи (10 человек). Остальные 25 человек (17%) работают по семи другим медицинским специальностям (6 — кардиология, 6 — компьютерная томография, 4 — рентгенология, 3 — гинекология, 3 — эндоскопия, 2 — УЗИ, 1 — педиатрия). Согласно ряду нормативных документов, основная задача ординатуры в РФ — подготовка высококвалифицированных специалистов для самостоятельной работы в органах и учреждениях здравоохранения или в порядке частной практики. Основные задачи обучающихся — углубленное изучение методологических, клинических и медико-социальных основ медицинских наук, формирование умений и навыков самостоятельной профессиональной деятельности. Врачи для обучения в ординатуре отбираются по конкурсу. Срок обучения в ординатуре составляет 2 года. По итогам обучения сдается трехступенчатый квалификационный экзамен (с 2019 г. по окончании обучения ординаторы проходят первичную специализированную аккредитацию). Обучение ординаторов осуществляется по специальностям, предусмотренным действующей «Номенклатурой врачебных специальностей», в соответствии с учебным планом и программой по каждой специальности и проходит в клинических отделениях под кураторством наставников-педагогов из числа научных сотрудников и врачей-практиков.

Работа врачебного персонала, в том числе и нагрузка врачей-ординаторов в скорпомощном стационаре, носит интенсивный характер, связана с круглосуточным поступлением большого количества пациентов, часто в тяжелом состоянии, с необходимостью оказания им высококвалифицированной неотложной помощи, высокой степенью ответственности при оказании такой помощи. Обучаясь и работая вместе с наставниками в отделениях НИИ СП на протяжении 2 лет, ординаторы часто совмещают обучение с работой в других местах для получения возможности оплачивать свое обучение и финансово поддерживать свои семьи. Все это перекликается с данными зарубежных исследований и служит основанием полагать, что такая интенсивная физическая и психологическая нагрузка является фактором психологического выгорания молодых специалистов.

Методики исследования. Анкета участника исследования включала социодемографические сведения, вопросы о профиле медицинской деятельности и отношении к профессиональным трудностям. После сообщения общих сведений (возраст, стаж, специализация) испытуемым предлагалось ответить на вопрос: «Если оценить все имеющиеся у Вас жалобы эмоционального и/или телесного характера, как Вам кажется, насколько они связаны с Вашей работой (спровоцированы или обусловлены ею)? В соответствии с Вашей субъективной оценкой, укажите, по»

жалуйста, нужную цифру в процентах». Следующие несколько вопросов выявляли взаимосвязь этих жалоб с необходимостью работать сверхурочно, делегировать свои полномочия другим и пропускать рабочие смены из-за физического недомогания; выбор осуществлялся из двух вариантов «да» или «нет». Остальные вопросы выявляли наличие конкретных профессиональных трудностей (установление контакта с пациентом, конфликты с пациентами, необходимость сообщения плохого диагноза, негативные эмоции при общении) и оценивались по 4-балльной шкале: «1» балл, если трудности проявляются очень часто,

«2» — часто, «3» — иногда, «4» — никогда. Наличие трудностей соответствовало выбору оценок «1» и «2». Также по 4-балльной шкале оценивалась потребность врачей-ординаторов в психологической помощи.

Опросник профессионального выгорания, версия для медицинских работников (Maslach Burnout Inventory, MBI), широко применяется в международной практике для оценки уровня профессионального выгорания у медицинских работников, адаптация в российской выборке для работников социальных профессий произведена Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [1; 2]. Опросник содержит 22 пункта и включает три шкалы: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и «Профессиональная успешность». О высоком уровне профессионального выгорания свидетельствуют высокие баллы по двум первым шкалам и низкие баллы по третьей шкале «Профессиональная успешность», т. е., чем ниже специалист оценивает свою профессиональную успешность, тем выше его уровень профессионального выгорания. Проверка согласованности эмпирических распределений шкал с нормальным распределением на выборке из 360 представителей социальных профессий [2] показала, что их распределения не отличаются статистически значимо от нормальных. Таким образом, полученные данные могут рассматриваться как устойчивые — репрезентативные по отношению к генеральной совокупности и могут служить основой для определения тестовых норм для работников социальных профессий. Для обозначения второй шкалы опросника вместо термина «деперсонализация», который в психиатрии используется для обозначения психопатологического симптома нарушения чувства собственного Я, во избежание путаницы, в нашем исследовании используется более корректный термин «деперсонификация» [5; 6].

Опросник психопатологической симптоматики SCL-90-R (L. Derogatis, 1976, адаптация Н.В. Тарабриной, 1992). Методика используется для диагностики выраженности психопатологических симптомов в популяционных и клинических исследованиях и включает 90 вопросов, направленных на выявление следующих симптомокомплексов: сома-

тизация (дистресс, связанный с телесными дисфункциями); обсессивно-компульсивная симптоматика (навязчивые мысли и действия); межличностная сензитивность (чувство личностной неполноценности при сравнении себя с другими и негативные ожидания от межличностного взаимодействия); депрессия (потеря интереса к жизни, отсутствие жизненной энергии, чувство безнадежности); тревожность (чувства опасения, страха, приступы паники); враждебность (чувства агрессии, гнева, негодования); фобическая тревожность (иррациональная реакция страха, приводящая к избеганию определенных людей или событий); паранойяльные симптомы (враждебность, подозрительность, страх потери независимости); психотизм (в континууме от умеренной межличностной изоляции до явных признаков психотизма). Интегральный показатель выявляет общую тяжесть дистресса [4].

Статистическая обработка данных включала описательные статистики, непараметрический критерий Манна–Уитни, корреляционный анализ Спирмена (SPSS-22).

Результаты

В табл. 1 представлено распределение респондентов, в зависимости от характера ответа на вопрос о взаимосвязи имеющихся у них жалоб на физическое здоровье и негативное эмоциональное состояние с их профессиональной деятельностью (результаты обработки анкеты).

Таблица 1

Число обследованных врачей-ординаторов, связывающих свои проблемы с физическим здоровьем и эмоциональным благополучием со своей профессиональной деятельностью (N=143)

Степень связи жалоб на физическое здоровье и эмоциональное неблагополучие с работой	Связаны от 0 до 10% жалоб, N (%)	Связано около четверти жалоб, N (%)	Связано около половины жалоб, N (%)	Связано около трех четвертей жалоб, N (%)	Связаны более 90% жалоб, N (%)
% врачей-ординаторов, связывающих свои проблемы с физическим здоровьем и эмоциональным благополучием с работой	33 (23%)	42 (29,4%)	37 (25,9%)	26 (18,2%)	5 (3,5%)

Как видно из табл. 1, 47,6% (68 человек) врачей-ординаторов скоро-помощного стационара связывают от половины до 100% своих жалоб на физическое здоровье и эмоциональное благополучие с особенностями своей профессиональной деятельности. Кроме того, по данным анкетирования 56% (80 человек) вследствие этих трудностей (телесного и эмоционального характера) были вынуждены работать сверхурочно; 36% (52 человека) группы врачей-ординаторов из-за указанных трудностей с физическим здоровьем и эмоциональным благополучием делегировали коллегам часть своих полномочий. Важно подчеркнуть, что половина (72 человека) из обследованных врачей-ординаторов скоропомощного стационара хотели бы получить психологическую помощь.

Ответы на вопросы анкеты, связанные с имеющимися коммуникативными трудностями, создают впечатление, что подавляющее большинство врачей-ординаторов субъективно достаточно высоко оценивают свою социальную компетентность и не испытывают значительных трудностей в ситуациях коммуникации с пациентами и их родственниками (табл. 2).

Таблица 2

Число обследованных врачей-ординаторов, испытывающих трудности в различных ситуациях коммуникации с пациентами и их родственниками (N=143)

Ситуации коммуникации с пациентами и родственниками, в которых врачи-ординаторы испытывают трудности	При установлении контакта, N (%)	В ситуации конфликта и агрессии, N (%)	При необходимости сообщить плохие новости, N (%)	Слишком эмоционально реагируют на проблемы пациентов, N (%)	Испытывают большое количество негативных эмоций при общении, N (%)
% врачей, испытывающих те или иные трудности	23 (16%)	21 (15%)	32 (22%)	20 (14%)	19 (13%)

Как видно из табл. 2, такие трудности испытывают не более пятой части всех обследованных. Однако обращение к данным опросника профессионального выгорания К. Маслач, показывает, что это субъективное отсутствие коммуникативных трудностей объясняется совсем не высоким уровнем компетентности, а совладающей стратегией личностного отстранения и обезличивания общения с пациентами — так называемой деперсонификацией — одним из показателей профессионального выго-

рания, который более грубо расшифровывается как профессиональный цинизм.

Ниже, в табл. 3 представлены результаты обработки данных опросника профессионального выгорания (*Maslach Burnout Inventory, MBI*). Интервалы значений были выделены в репрезентативной выборке из 360 российских специалистов социальных профессий: медицинских работников, учителей, продавцов, коммерческих сотрудников и руководителей среднего звена [1]. Выборка медицинских работников включала медсестер хирургических отделений и реанимации, врачей разных специальностей, работающих в государственных и частных медицинских учреждениях [2].

Таблица 3

Число (%) врачей-ординаторов, имеющих низкие, средние и высокие показатели выгорания (опросник профессионального выгорания К. Маслач) (N=143) согласно интервальным значениям, полученным на смешанной выборке специалистов социальных профессий до пандемии (N=360, Водопьянова, 2009)

Различные параметры профессионального выгорания	Низкий уровень выгорания, N (%)	Средний уровень выгорания, N (%)	Высокий уровень выгорания, N (%)
Эмоциональное истощение	12 (8,5%)	32 (22,5%)	99 (69%)
Деперсонализация	8 (5,6%)	13 (9%)	122 (85%)
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	32 (22,4%)	45 (31,5%)	66 (46,1%)

В табл. 3 обращает на себя внимание особенно высокая распространенность деперсонализации — 85% врачей-ординаторов общаются со своими пациентами их родственниками отстраненно, не вовлекаясь эмоционально в их проблемы. Для большинства (69%) несколько более благополучным оказался показатель «Профессиональная успешность». Почти четверть врачей-ординаторов показали низкий уровень выгорания по данному показателю, примерно половина респондентов (46,1%) имеют высокий уровень выгорания по шкале «Профессиональная успешность», оценивая свои профессиональные успехи достаточно низко. То есть подавляющее большинство врачей-ординаторов скоропомощного стационара испытывают хроническую усталость в сочетании с негативными эмоциями, им сложно вникать в личностные особенности и обстоятельства жизни пациентов, они часто ощущают утрату интереса к работе и неудовлетворенность своими профессио-

нальными успехами. При сопоставлении этих данных с относительно низким процентом врачей, которые признали трудности в коммуникации с пациентами (см. табл. 2), становится понятным, что основным механизмом отсутствия затруднений является не высокая социальная компетентность, а эмоциональная отстраненность. Необходимо признать, что определенная степень такой отстраненности необходима врачам, особенно работающим в условиях скоропомощных стационаров и отделений интенсивной терапии. Она выступает некой защитой, предохранительным клапаном от чрезмерного эмоционального перегрева. В то же время при высоких показателях она является свидетельством общего процесса выгорания. Это подтверждается данными корреляционного анализа.

Как видно из табл. 4, показатели деперсонификации имеют сильные корреляционные связи с показателями эмоционального истощения ($r_s=0,623$). Между деперсонификацией и профессиональной успешностью, как и можно было предполагать, выявлена слабая прямая связь ($r_s=0,266$). Это позволяет предположить, что деперсонификация действительно выполняет некоторую защитную функцию, в какой-то степени снижая обесценивание врачами-ординаторами собственных профессиональных достижений, но при этом не выполняет защитную функцию от эмоционального истощения, а, наоборот, способствует ему. Видимо, можно говорить о порочном круге эмоционального истощения и деперсонификации. Эмоциональное истощение заставляет отстраняться от эмоциональной связи с пациентами, но это же отстранение лишает врача и важной эмоциональной подпитки в его работе в виде связи с людьми и ощущения важности и пользы своей профессии.

Таблица 4

Корреляции показателей симптоматического опросника профессионального выгорания К. Маслач (N=143)

Шкалы	Эмоциональное истощение	Деперсонификация	Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)
Эмоциональное истощение	1,000	0,623**	0,150
Деперсонификация	0,623**	1,000	0,266**
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	0,150	0,266**	1,000

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Результаты сравнения интервалов низких, средних и высоких показателей профессионального выгорания в выборке врачей-ординаторов, полученных по квартильным интервалам в обследованной выборке, с интервалами, полученными в исследовании Водошняковой и Старченковой [1; 2] представлены в табл. 5. Как видно из таблицы, все значения интервалов значительно смещены в направлении более высоких и неблагоприятных показателей. При этом средние значения показателя эмоционального истощения попадают в средний интервал значений обследованной выборки и высокий, по данным Водошняковой, Старченковой [1; 2]; то же самое относится к данным по деперсонализации. Минимальные расхождения касаются показателя профессиональных достижений, относящегося к среднему уровню выгорания в обоих исследованиях.

Таблица 5

Средние значения показателей профессионального выгорания в выборке врачей-ординаторов (N=143) и интервалы значений этих показателей, полученные на смешанной выборке специалистов социальных профессий (N=360, Водошнякова, 2009) и по квартильным интервалам в обследованной выборке (N=143)

Шкалы опросника выгорания К. Маслач	Средние значения показателей в выборке врачей-ординаторов (N=143)		Интервалы значений показателей профессионального выгорания (Водошнякова, Старченкова, 2009, N=360) (по квартильным интервалам в выборке ординаторов, N=143)		
	М	SD	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональное истощение	30,13	9,47	0–15 (0–21)	16–24 (22–37)	≥ 25 (≥ 38)
Деперсонализация	17,45	6,00	0–5 (0–14)	6–10 (15–21)	≥ 11 (≥ 22)
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	27,62	10,01	≥ 37 (≥37)	36–28 (22–36)	≤ 27 (≤ 21)

Примечание: М – среднее; SD – стандартное отклонение.

Результаты сравнения средних показателей профессионального выгорания врачей-ординаторов скоропомощного стационара со средними

значениями этих же показателей, полученных в исследовании Водопьяновой и Старченковой [1] на других выборках (врачей-хирургов, врачей госучреждений и врачей частных учреждений), представлены в табл. 6.

Таблица 6

Средние значения показателей выгорания врачей-ординаторов и трех выборок врачей из исследования Водопьяновой, Старченковой (2008) (Опросник профессионального выгорания К. Маслач)

Шкалы опросника К. Маслач	Врачи-ординаторы, N=143 М	Врачи-хирурги, N=40 М	Врачи госучреждений, N=80 М	Врачи частных учреждений, N=58 М
Эмоциональное истощение	30,13	36	27,3	20
Деперсонафикация	17,45	19,5	15	9,4
Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)	27,62	11,25	36,2	43,5

Примечание: М — среднее.

Как видно из табл. 6, испытуемые имеют более высокий уровень всех показателей профессионального выгорания по сравнению с показателями выгорания врачей общей практики государственных и частных медицинских учреждений, но относительно более низкий уровень по сравнению с показателями выгорания врачей хирургического профиля, представленными в исследовании Водопьяновой и Старченковой [1].

Учитывая большой процент ординаторов-хирургов в обследованной выборке, мы решили сравнить их показатели с показателями ординаторов других специальностей, чтобы определить, насколько велик вклад этой специализации в общий уровень профессионального выгорания в обследованной выборке ординаторов многопрофильного скоропомощного стационара. Однако никаких значимых различий (критерий Манна—Уитни) между показателями выгорания у ординаторов-хирургов и ординаторов других специальностей выявлено не было. Вероятно, отсутствие различий связано именно со статусом ординатора, предполагающим меньший уровень ответственности по сравнению с более опытными хирургами. При сравнении показателей профессионального выгорания респондентов, отличающихся по половому признаку, возрасту и стажу работы, достоверных различий также выявлено не было.

Данные обработки симптоматического опросника SCL-90-R представлены на рис. 2. На графиках представлены результаты сравнения

средних показателей врачей-ординаторов исследуемой выборки с данными обследования студентов (N=500), полученными в комплексном исследовании, которое проводилось лабораторией психологии пост-травматического стресса Института психологии РАН под руководством Н.В. Тарабриной [7]. Следует напомнить, что студенческая популяция, по данным разных исследований, относится к достаточно неблагополучной в плане показателей психического здоровья [10].

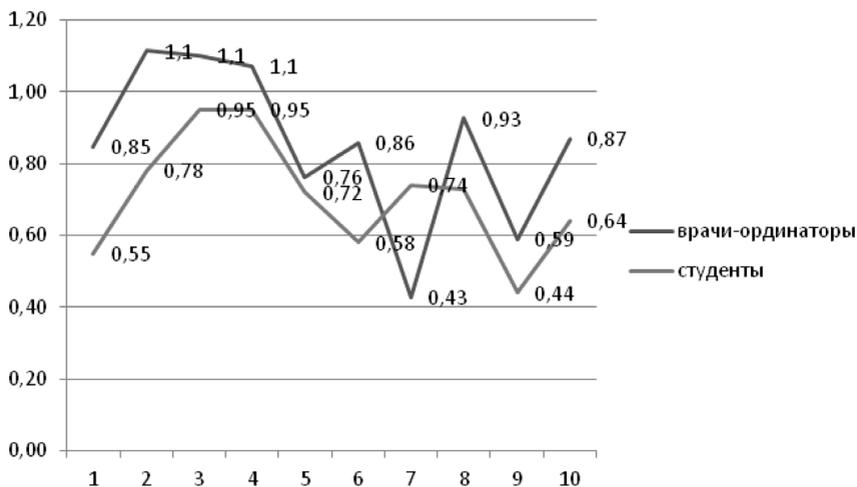


Рис. 2. Сравнение показателей обследования врачей по методике SCL-90-R с нормативными показателями: 1— соматизация; 2— ОКР; 3 — межличностная чувствительность; 4 — депрессия; 5 — тревожность; 6 — враждебность; 7 — фобическая тревожность; 8 — параноидальные симптомы; 9 — психотизм; 10 — общий дистресс

По данным, представленным на рис. 2, можно заключить, что средние значения большинства показателей психопатологической симптоматики в исследуемой выборке превышают средние показатели студентов [7]. Так, у врачей-ординаторов выше уровень соматизации, обсессивно-компульсивной симптоматики, интерперсональной чувствительности, депрессии, враждебности, параноидальных проявлений и психотизма. Исключение представляет шкала фобической тревожности, по которой средние показатели студентов выше аналогичных показателей у врачей-ординаторов. Интегральный показатель дистресса также выше в выборке врачей-ординаторов.

Корреляционный анализ шкал симптоматического опросника и шкал опросника профессионального выгорания (табл. 7) выявил сильные

связи высокого уровня значимости между показателями эмоционального истощения и показателями почти всех видов психопатологической симптоматики. Корреляции выше 0,5 получены для следующих шкал: соматические симптомы эмоционального неблагополучия, обсессивно-компульсивная симптоматика, интерперсональная чувствительность, депрессия, тревога, параноидное мышление и психотизм. Сильная значимая связь получена также с общим индексом эмоционального неблагополучия (*General Symptomatical Index, GSI*) – 0,694.

Из этого можно сделать вывод о наиболее важном значении именно показателя эмоционального истощения для психического здоровья врачей. Его высокие показатели связаны с усилением как соматических симптомов дистресса (головные боли, тошнота и т. д.), так и с серьезными эмоциональными проблемами – ростом самообвинений, недовольства собой, чувства безнадежности, недоверия окружающим, переживаний недостаточного тестирования реальности. Деперсонализация обнаружила связи средней силы с рядом показателей психопатологической симптоматики (психотизмом, параноидальным мышлением, депрессией, интерперсональной чувствительностью, тревогой), которые свидетельствуют о росте чувства отстраненности, ощущения враждебного настроения окружающих, ухудшении отношений с людьми.

Профессиональная успешность (редукция профессиональных достижений) не связана с психопатологическими симптомами. Обнаружена лишь одна отрицательная слабая связь с фобической тревогой. Можно предположить, что вклад этого параметра профессионального выгорания в ухудшение психического здоровья врачей является косвенным – через рост показателей деперсонализации.

Таблица 7

Корреляции показателей симптоматического опросника SCL-90-R Л. Дерогатис и опросника профессионального выгорания К. Маслач (N=143)

Шкалы	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Профессиональная успешность (редукция персональных достижений)
Соматизация	0,502**	0,315**	-0,073
Обсессивно-компульсивное расстройство	0,601**	0,387**	-0,098
Интерперсональная чувствительность	0,626**	0,444**	-0,069
Депрессия	0,691**	0,449**	-0,001

Тревожность	0,604**	0,403**	-0,024
Враждебность	0,576**	0,365**	0,073
Фобическая тревожность	0,416**	0,348**	-0,220**
Параноидальные симптомы	0,595**	0,457**	-0,002
Психотизм	0,632**	0,490**	-0,014
Общий дистресс	0,694**	0,465**	-0,044

Примечание: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$.

На основании данных табл. 7 можно сделать вывод о тесной связи профессионального выгорания с ухудшением психического здоровья врачей. В целом они совпадают с международными данными, свидетельствующими о высоких рисках профессионального выгорания у молодых врачей, работающих в отделениях интенсивной терапии и скорой медицинской помощи.

Обсуждение

Полученные в исследовании данные о высоком уровне профессионального выгорания и эмоционального неблагополучия у значительной части врачей-ординаторов в целом согласуются с данными других исследований [10—13; 15; 17].

Около половины врачей-ординаторов скоропомощного стационара связывают большинство своих жалоб на физическое здоровье и эмоциональное благополучие с особенностями своей профессиональной деятельности и необходимостью работать сверхурочно. Эти данные подтверждают исследования, проведенные Лизелоттой Дирбай (*Dyrbye*) и Кристиной Стегман (*Stehman*) [11; 12; 20], в которых в качестве одного из основных факторов выгорания авторы называют уровень рабочей нагрузки.

При этом, в отличие от исследований, представленных в обзоре Шен Чуанг (*Chuang*) и др., не выявлено влияния возраста и пола на показатели профессионального выгорания [8]. Однако эти выводы требуют дальнейшего уточнения, так как в выборке преобладали испытуемые молодого возраста, а также более половины выборки составляли женщины. Не было выявлено и взаимосвязи показателей выгорания со специализацией в хирургии, в отличие от исследования Водопьяновой и Старченковой [1], что, вероятно, связано с относительно меньшей степенью ответственности хирурга-ординатора, проводящего операции под руководством более опытных коллег, по сравнению с самостоятельно оперирующими хирургами.

Наиболее важным показателем выгорания, тесно связанным с другими симптомами психического неблагополучия, является эмоциональное истощение. Выявленный в исследовании высокий уровень деперсонализации у большинства врачей-ординаторов согласуется с данными других исследований [8; 9; 11]. Полученные результаты остро ставят вопрос о мерах профилактики профессионального выгорания у молодых врачей-ординаторов, обучающихся и работающих в условиях многопрофильного скоропомощного стационара. Необходимы меры по оптимизации режима работы и отдыха врачей, введению различных форм психологической разгрузки, а также повышению уровня их психологической компетентности. Важно, что около половины врачей-ординаторов в обследованной выборке хотели бы получить психологическую помощь.

Выводы

Уровень профессионального выгорания врачей-ординаторов, проходящих обучение в скоропомощном стационаре, является высоким, что подтверждает данные других современных исследований о высоком риске профессионального выгорания именно молодых, не имеющих большого профессионального опыта специалистов-врачей, особенно занятых в отделениях интенсивной терапии и неотложной медицинской помощи. По данным анкетирования, 48% врачей-ординаторов связывают половину и более своих проблем со здоровьем непосредственно со своей профессиональной деятельностью, 56% вследствие этих трудностей (телесного и эмоционального характера) были вынуждены работать сверхурочно, а 36% — делегировать коллегам часть своих полномочий.

Высокий уровень деперсонализации демонстрирует подавляющее большинство молодых врачей (85%), что, видимо, можно объяснить не только защитой от разрушительного действия негативных эмоций, возникающих при интенсивных физических и эмоциональных нагрузках в условиях скоропомощного стационара, но и вынужденной формализацией общения ввиду активного внедрения компьютеризированной системы медицинского учета, не оставляющей времени на живое общение с пациентами.

Деперсонализация в некоторой степени защищает врачей-ординаторов от обесценивания профессиональных достижений, но при этом усиливает эмоциональное истощение, высокий уровень которого выявлен у значительного числа (69%) врачей-ординаторов. Хотя большинство врачей-ординаторов не зафиксировали наличие каких-либо проблем в коммуникации с пациентами, высокий уровень деперсонализации у

подавляющего большинства в обследованной выборке свидетельствует о том, что отрицание трудностей связано не с высокой социальной компетентностью молодых врачей, а с формализованными, отстраненными отношениями с пациентами.

Эмоциональное истощение играет наиболее важную роль в ухудшении психического здоровья врачей ординаторов скоропомощного стационара, что подтверждается высоким уровнем корреляции симптомов эмоционального истощения с разнообразной психопатологической симптоматикой.

Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости разработки и внедрения в практику работы и обучения врачей-ординаторов многопрофильного скоропомощного стационара мер, способствующих повышению их коммуникативной компетентности, преодолению дистресса и профилактике профессионального выгорания. Важно отметить, что 50% врачей-ординаторов в обследованной выборке выразили заинтересованность в получении психологической помощи.

Литература

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 223 с.
2. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
3. *Говорин Н.В., Бодагова Е.А.* Психическое здоровье и качество жизни врачей. Томск; Чита: Иван Федоров, 2013. 126 с.
4. *Довженко Т.В., Петрова Г.А., Юдеева Т.Ю.* Применение клинической шкалы самоотчета SCL-90-R в клинике расстройств аффективного спектра (методическое пособие для врачей). М., 2003. 37 с.
5. *Леонова А.Б.* Стресс и психическое здоровье профессионалов // Руководство по психологии здоровья / Под. ред. А.Ш. Тхостова, Е.И. Рассказовой. М.: Изд-во МГУ, 2019. С. 638–691.
6. *Матюшкина Е.Я., Рой А.П., Рахманина А.А., и др.* Профессиональный стресс и профессиональное выгорание у медицинских работников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 39–49. URL: https://psyjournals.ru/jmfp/2020/n1/Matyushkina_et_al.shtml (дата обращения: 15.05.2020). doi:10.17759/jmfp.2020090104
7. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
8. *Chuang C.-H., Tseng P.-C., Lin C.-Y., et al.* Burnout in the intensive care unit professionals: a systematic review [Электронный ресурс] // Medicine. 2016. Vol. 95 (50). URL: https://journals.lww.com/md-journal/Fulltext/2016/12160/Burnout_in_the_intensive_care_unit_professionals_.37.aspx (дата обращения: 15.05.2020). doi:10.1097/MD.00000000000005629
9. *Dyrbye L.N., Burke S.E., Hardeman R.R., et al.* Association of clinical specialty with symptoms of burnout and career choice regret among US resident physicians // JAMA. 2018. Vol. 320 (11). P. 1114–1130. 10.1001/jama.2018.12615

10. *Dyrbye L.N., Massie F.S., Eacker A., et al.* Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students // *JAMA*. 2010. Vol. 304 (11). P. 1173–1180. doi:10.1001/jama.2010.1318
11. *Dyrbye L.N., Shanafelt T.D., Sinsky C.A., et al.* Burnout among health care professionals. A call to explore and address this underrecognized threat to safe, high-quality care [Электронный ресурс] // *National Academy of Medicine Perspectives*. 5.07.2017. URL: <https://nam.edu/burnout-among-health-care-professionals-a-call-to-explore-and-address-this-underrecognized-threat-to-safe-high-quality-care/> (дата обращения: 1.05.2020).
12. Een op de vijf jonge artsen heeft last van burn-out klachten [Электронный ресурс] // *GGZ nieuws*. 19.11.19. URL: <http://www.ggznieuws.nl/1-op-de-5-jonge-artsen-heeft-last-van-burn-out-klachten> (дата обращения: 28.04.2020).
13. *Lin M., Battaglioli N., Melamed M., et al.* High prevalence of burnout among US emergency medicine residents: results from the 2017 National Emergency Medicine Wellness Survey // *Annals of Emergency Medicine*. 2019. Vol. 74 (5). P. 682–690. doi:10.1016/j.annemergmed.2019.01.037
14. *Maslach C., Jackson S.E.* *Maslach Burnout Inventory (MBI): Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. 34 p.
15. *Rodrigues H., Cobucci R., Oliveira A., et al.* Burnout syndrome among medical residents: a systematic review and meta-analysis [Электронный ресурс] // *PloS One*. 2018. Vol. 13 (11). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6231624/> (дата обращения: 5.05.2020). doi:10.1371/journal.pone.0206840
16. *Raimo J., LaVine S., Spielmann K., et al.* The correlation of stress in residency with future stress and burnout: a 10-year prospective cohort study // *Journal of Graduate Medical Education*. 2018. Vol. 10 (5). P. 524–531. doi:10.4300/JGME-D-18-00273.1
17. *Shanafelt T.D., Boone S., Tan L., et al.* Burnout and satisfaction with work-life balance among US physicians relative to the general US population // *Archives of Internal Medicine*. 2012. Vol. 172 (18). P. 1377–1385. doi:10.1001/archinternmed.2012.3199
18. *Shanafelt T.D., West C.P., Sinsky C., et al.* Changes in burnout and satisfaction with work-life integration in physicians and the general US working population between 2011 and 2017 // *Mayo Clinic Proceedings*. 2019. Vol. 94 (9). P. 1681–1694. doi:10.1016/j.mayocp.2018.10.023
19. *Shanafelt T.D., Dyrbye L.N., Sinsky C., et al.* Relationship between clerical burden and characteristics of the electronic environment with physician burnout and professional satisfaction // *Mayo Clinic Proceedings*. 2016. Vol. 91 (7). P. 836–848. doi:10.1016/j.mayocp.2016.05.007
20. *Stehman C.R., Testo Z., Gershaw R., et al.* Burnout, drop out, suicide: physician loss in emergency medicine, part I // *Western Journal of Emergency Medicine*. 2019. Vol. 20 (3). P. 485–494. doi:10.5811/westjem.2019.4.40970

Информация об авторах

Матюшкина Елена Яковлевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и кли-

нической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6027-1510>, e-mail: Elena.matyushkina@gmail.com

Микита Олеся Юрьевна, кандидат психологических наук, заведующая учебно-клиническим отделом, научный сотрудник отделения трансплантации почки и поджелудочной железы, ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ» г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Burnout Level in Medical Residents Doing Internship in Emergency Medicine Hospital before the Pandemic²

Elena Ya. Matyushkina

Moscow State University of Psychology & Education, N.V. Sklifovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6027-1510>,
e-mail: Elena.matyushkina@gmail.com

Olesya Y. Mikita

N.V. Sklifovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova

Moscow State University of Psychology & Education, N.V. Sklifovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>,
e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

The review of modern studies on the issue of professional burnout in young doctors and medical residents revealed the highest emotional distress in young residents doing internships in intensive care and emergency units. The paper

² Cited by: Matyushkina E.Ya., Mikita O.Y., Kholmogorova A.B. Burnout Level in Medical Residents Doing Internship in Emergency Medicine Hospital before the Pandemic. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 46–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280203>. (In Russ., abstr. in Engl.)

presents the results of the study on 143 medical residents in the multi-profile hospital of emergency medicine. The methodical complex used included Maslach Burnout Inventory, Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) by L. Derogatis, and a survey on the attitude to professional troubles. Most young doctors pointed out the close relationship between problems with physical health and emotional wellbeing to their professional activity. The vast majority of the participants met the criteria for burnout, as indicated by high emotional exhaustion (69%) and depersonalization (85%) indications from the Maslach Inventory. Although most residents didn't endorse any problems in communicating with the patients, their high level of depersonalization is more likely to attest to formalizing their relationships with the patients as opposed to having high social competence. The yielded results let us conclude that it is necessary to develop and implement into training programs for medical residents of the multi-profile hospital of emergency medicine programs promoting their communication competence, coping with distress, and preventing professional burnout.

Keywords: professional burnout of medical residents, emotional exhaustion, depersonalization, professional successfulness, emotional distress, mental health.

References

1. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. 2-e izd. [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention. 2nd ed.]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 223 p.
2. Vodop'yanova N.E. Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnosis of stress]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 336 p.
3. Govorin N.V., Bodagova E.A. Psikhicheskoe zdorov'e i kachestvo zhizni vrachei [Mental health and quality of life of medical doctors]. Tomsk, Chita: Ivan Fedorov, 2013. 126 p.
4. Dovzhenko T.V., Petrova G.A., Yudeeva T.Yu. Primenenie klinicheskoi shkaly samootcheta SCL-90-R v klinike rasstroistv affektivnogo spektra (metodicheskoe posobie dlya vrachei) [The use of the clinical self-reporting scale SCL-90-R in the clinic of affective spectrum disorders: manual for doctors]. Moscow, 2003. 37 p.
5. Leonova A.B. Stress i psikhicheskoe zdorov'e professionalov [Stress and mental health of professionals]. In Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. (eds.). *Rukovodstvo po psikhologii zdorov'ya* [Manual of the healthcare psychology]. Moscow: MGU Publ., 2019, pp. 638–691.
6. Matyushkina E.Ya., Roi A.P., Rakhmanina A.A., et al. Professional'nyi stress i professional'noe vygoranie u meditsinskikh rabotnikov [Occupational stress and burnout among healthcare professionals] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2020. Vol. 9 (1), pp. 39–49. Available at: https://psyjournals.ru/jmfp/2020/n1/Matyushkina_et_al.shtml (Accessed 15.05.2020). doi:10.17759/jmfp.2020090104. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Tarabrina N.V. Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa [Workshop on the Psychology of Post-Traumatic Stress]. Saint Petersburg: Piter, 2001. 272 p.
8. Chuang C.-H., Tseng P.-C., Lin C.-Y., et al. Burnout in the intensive care unit professionals: a systematic review [Elektronnyi resurs]. *Medicine*, 2016. Vol. 95 (50). Available at: https://journals.lww.com/md-journal/Fulltext/2016/12160/Burnout_in_the_intensive_care_unit_professionals_.37.aspx (Accessed 15.05.2020). doi:10.1097/MD.0000000000005629
9. Dyrbye L.N., Burke S.E., Hardeman R.R., et al. Association of clinical specialty with symptoms of burnout and career choice regret among US resident physicians. *JAMA*, 2018. Vol. 320 (11), pp. 1114–1130. doi:10.1001/jama.2018.12615
10. Dyrbye L.N., Massie F.S., Eacker A., et al. Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. *JAMA*, 2010. Vol. 304 (11), pp. 1173–1180. doi:10.1001/jama.2010.1318
11. Dyrbye L.N., Shanafelt T.D., Sinsky C.A., et al. Burnout among health care professionals. A call to explore and address this underrecognized threat to safe, high-quality care [Elektronnyi resurs]. *National Academy of Medicine Perspectives*, 5.07.2017. Available at: <https://nam.edu/burnout-among-health-care-professionals-a-call-to-explore-and-address-this-underrecognized-threat-to-safe-high-quality-care/> (Accessed 1.05.2020).
12. Een op de vijf jonge artsen heeft last van burn-out klachten [Elektronnyi resurs]. *GGZ nieuws*, 19.11.19. Available at: <http://www.ggznieuws.nl/1-op-de-5-jonge-artsen-heeft-last-van-burn-out-klachten> (Accessed 28.04.2020).
13. Lin M., Battaglioli N., Melamed M., et al. High prevalence of burnout among US emergency medicine residents: results from the 2017 National Emergency Medicine Wellness Survey. *Annals of Emergency Medicine*, 2019. Vol. 74 (5), pp. 682–690. doi:10.1016/j.annemergmed.2019.01.037
14. Maslach C., Jackson S.E. Maslach Burnout Inventory (MBI): Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. 34 p.
15. Rodrigues H., Cobucci R., Oliveira A., et al. Burnout syndrome among medical residents: a systematic review and meta-analysis [Elektronnyi resurs]. *PLoS One*, 2018. Vol. 13 (11). Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6231624/> (Accessed 5.05.2020). doi:10.1371/journal.pone.0206840
16. Raimo J., LaVine S., Spielmann K., et al. The correlation of stress in residency with future stress and burnout: a 10-year prospective cohort study. *Journal of Graduate Medical Education*, 2018. Vol. 10 (5), pp. 524–531. doi:10.4300/JGME-D-18-00273.1
17. Shanafelt T.D., Boone S., Tan L., et al. Burnout and satisfaction with work-life balance among US physicians relative to the general US population. *Archives of Internal Medicine*, 2012. Vol. 172 (18), pp. 1377–1385. doi:10.1001/archinternmed.2012.3199
18. Shanafelt T.D., West C.P., Sinsky C., et al. Changes in burnout and satisfaction with work-life integration in physicians and the general US working population between 2011 and 2017. *Mayo Clinic Proceedings*, 2019. Vol. 94 (9), pp. 1681–1694. doi:10.1016/j.mayocp.2018.10.023

19. Shanafelt T.D., Dyrbye L.N., Sinsky C., et al. Relationship between clerical burden and characteristics of the electronic environment with physician burnout and professional satisfaction. *Mayo Clinic Proceedings*, 2016. Vol. 91 (7), pp. 836–848. doi:10.1016/j.mayocp.2016.05.007
20. Stehman C.R., Testo Z., Gershaw R., et al. Burnout, drop out, suicide: physician loss in emergency medicine, part I. *Western Journal of Emergency Medicine*, 2019. Vol. 20 (3), pp. 485–494. doi:10.5811/westjem.2019.4.40970

Information about the authors

Elena Ya. Matyushkina, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Researcher, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6027-1510>, e-mail: Elena.matyushkina@gmail.com

Olesya. Y. Mikita, PhD in Psychology, Head of Educational and Clinical Department, Researcher, Department of Kidney and Pancreas Transplantation, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6697-1625>, e-mail: mikita-o@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Researcher, N.V. Sklifosovsky Research Institute of Emergency Medicine, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Получена 02.05.2020

Received 02.05.2020

Принята в печать 13.05.2020

Accepted 13.05.2020

Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года¹

Е.И. Первичко

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова); Российский национальный
исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова
(ФГАОУ ВО РНИМУ имени Н.И. Пирогова Минздрава России),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8721-7656>, e-mail: elena_pervichko@mail.ru

О.В. Митина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

О.Б. Степанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6751-5082>, e-mail: psy_stob@mail.ru

Ю.Е. Колюховская

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3608-9038>, e-mail: yekon@icloud.com

Е.А. Дорохов

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2046>, e-mail: dorohov.e@mail.ru

С целью изучения восприятия пандемии COVID-19 и ее связи с эмоциональным состоянием населения было проведено онлайн-исследование с 27 апреля по 27 мая 2020 года во всех регионах России. В исследовании приняли участие 1192 человека, из них 981 женщина (82%) и 211 мужчин (18%) в возрасте от 18 до 81 года ($M=36,5$; $SD=11,0$). Методический комплекс состоял из социально-демографического опросника, шкалы реактивной тревожности Спилбергера, русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса-10» (Cohen, Kamarck, Mermelstein, 1983; Абабков и др., 2016), а также модифицированной специально для данного иссле-

¹ Текст приведен по изданию: *Первичко Е.И., Митина О.В., Степанова О.Б. и др.* Восприятие COVID-19 населением России в условиях пандемии 2020 года [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 119–146. DOI: 10.17759/cpse.2020090206

дования русскоязычной версии краткого опросника восприятия болезни (Broadbent, et al., 2006; Ялтонский и др., 2017). Были найдены значимые различия по переживанию стресса, тревоги и восприятию пандемии в зависимости от пола, в то время как уровень тревоги и стресса оказался связанным с уровнем дохода. Было выявлено, что люди, полагающие, что угроза коронавируса «сильно преувеличена», характеризуются большим спокойствием, ощущают понимание пандемии и думают о том, что она не нуждается в усилиях по контролю. Однако респонденты, имеющие родственников, переболевших COVID-19, воспринимают пандемию как более угрожающую, менее понятную и требующую большего контроля. Выявлено, что оценка угрозы от пандемии играет опосредующую роль между страхом неизвестной болезни и возможностью ее контроля. Обсуждается вероятность культуральных различий в восприятии пандемии и ее контроля, а также формулируется возможность применения культурно-исторической методологии и концепции «Внутренняя картина болезни» для оценки представлений о пандемии COVID-19, существующих в обществе.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, коронавирус, культурно-историческая концепция, внутренняя картина болезни, стресс, тревога, восприятие пандемии COVID-19.

Благодарности. Авторы благодарят за техническую поддержку исследования доктора психологических наук, заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова А.Г. Шмелева.

Введение

Стремительное распространение пандемии COVID-19² в начале 2020 года за рекордно короткий срок изменило жизнь миллионов людей во всем мире. Существенное изменение уклада жизни, способное повлечь за собой изменения материального статуса, в сочетании с риском быть инфицированным и серьезно заболеть, а также тревога по поводу возможных потерь могут рассматриваться в качестве серьезных факторов риска дезадаптации в условиях пандемии [21; 24; 26].

С клинико-психологической точки зрения, пандемия COVID-19 — во многом уникальное явление: условия пандемии, со всеми присущими ей ограничениями и рисками, предоставляет исследователю возможность наблюдать во всем богатстве феноменологических проявлений становление такого клинико-психологического феномена, как внутренняя картина болезни (ВКБ) [5; 6; 8]. Причем в том варианте, когда ВКБ

² COVID-19 — принятая международная аббревиатура от англоязычного «CoronaVirus Disease-2019».

оформляется в отсутствие «чувственной ткани» болезни [8], что оказывается возможным во многом благодаря активности СМИ и возникающей в социуме «циркуляции слухов». Такая логика формирования ВКБ прописана в литературе [6; 8].

Однако своеобразие текущей ситуации в отношении формирования ВКБ состоит в том, что и в социуме (то есть в обыденном сознании), и в медицине к моменту объявления пандемии фактически отсутствовали «модели представлений» о том, что же представляет собой данное заболевание, каковы его симптомы и как его лечить [17]. Таким образом, COVID-19 — болезнь, которой болеют не все, но все к ней готовятся и оценивают. Допустимо предположить, что в данный момент мы наблюдаем становление «коллективной картины болезни», отражающей систему коллективных (преимущественно обыденных) представлений о коронавирусе нового типа. Наличие этой «коллективной картины болезни», несомненно, станет фактором, вносящим существенный вклад в формирование индивидуальных ВКБ в условиях пандемии COVID-19.

В многочисленных исследованиях по проблеме приверженности больных лечению показано, что именно специфика ВКБ (рассматриваемая во всем богатстве теоретико-методологических возможностей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского к пониманию проблем телесности) во многом определяет, насколько ответственно пациент будет относиться к выполнению врачебных рекомендаций и насколько комфортными будут восприниматься им ограничения, налагаемые болезнью и условиями лечения [2; 3; 7; 8; 10; 22; 25]. То есть ВКБ выступает в роли важнейшего фактора, определяющего поведение и саморегуляцию субъекта в отношении здоровья и болезни. Однако ВКБ, являясь системным образованием, представляется крайне сложным для диагностики феноменом: требуется учет специальных методологических стандартов, в соответствии с которыми использованию опросников как методу исследования отводится, скорее, вспомогательная роль.

В зарубежных исследованиях базовой для описания саморегуляции в отношении здоровья и болезни принято считать категорию «восприятие болезни» (illness perception), под которой понимаются когнитивные и эмоциональные представления о симптомах и болезни [10; 13; 19]. Конструкт «восприятие болезни» является, безусловно, не столь богатым с теоретико-методологической точки зрения, однако его относительная простота, в сравнении с конструктом ВКБ, делает его более легко доступным для диагностики, в том числе и с использованием опросников как метода исследования.

Наибольшее распространение в современном научном дискурсе получила модель восприятия болезни Г. Левентала. Содержание представ-

лений о болезни в этой модели объединено в пять ключевых компонентов: 1) идентификация болезни; 2) причина болезни; 3) длительность (временная перспектива) болезни; 4) последствия болезни и 5) контролируемость/излечимость болезни [10; 20]. В более поздних исследованиях в конструкт «восприятие болезни» были введены три дополнительных компонента: 1) понятность болезни; 2) озабоченность болезнью и 3) эмоциональные ответы на болезнь [10; 12]. Использование модели Г. Левенталя и разработанного на его основе опросника восприятия болезни Е. Бродбент [10; 12; 13] представляется содержательно оправданным и эвристичным для оценки восприятия COVID-19. Заявленная модель предоставляет возможность многоаспектной оценки восприятия болезни (в нашем случае – восприятия коронавируса и пандемии COVID-19), а выбранный диагностический инструмент дает возможность получить необходимую информацию за весьма непродолжительное время обследования.

Выполненный обзор исследований по психологическим аспектам COVID-19 показал, что большинство из них представляет данные оценки эмоционального состояния жителей разных стран. Исследований, ориентированных на изучение восприятия COVID-19 и текущей пандемии, выполняется гораздо меньше, несмотря на очевидную значимость темы.

Исследование восприятия пандемии COVID-19 на выборке жителей КНР показало, что конкретная, актуальная и точная медицинская информация о профилактических мерах способствует меньшему психологическому воздействию пандемии и более низким уровням тревоги, стресса и депрессии [30]. В то же время распространение в социальных сетях (таких как WeChat) информации о COVID-19 как «вирусе-убийце» поддерживает чувство опасности и снижает толерантность к неопределенности среди общественности [31]. Это согласуется с тем, что молодые люди (18–35 лет) и лица с высшим образованием могут иметь больший уровень стресса, поскольку имеют больший доступ к разнообразной информации, в том числе из социальных сетей [19; 26]. Другое китайское исследование показало, что осознание риска заболеть и предоставления об управлении риском заражения становятся мощным защитным фактором от возникновения эмоциональных расстройств и мотивом профилактического поведения, что в конечном счете способствует контролю за распространением пандемии [20]. При опросе населения Италии получена иная картина. Показано, что чем выше уровень знаний о ситуации в стране, тем выше воспринимаемая респондентами неопределенность и тем больше предпринимаемые ими профилактические меры. Более высокая осведомленность об этой новой и малоизвест-

ной болезни приводит к тому, что люди становятся более неуверенными и принимают более строгие профилактические меры [23].

Согласно данным исследований предыдущих вспышек инфекционных заболеваний [15; 18] и текущей пандемии [16], соблюдение профилактических мер значимо связано с переживанием негативных эмоций, таких как отвращение, тревога и страх. Исследование восприятия вспышки свиного гриппа (Swine influenza, H₁N₁) на британской выборке в 2009 году показало, что представления о тяжести заболевания и высоком риске заражения, при доверии к власти и уверенности в истинности предоставляемой СМИ информации, сочетаются с большим чувством контроля и соблюдением профилактических мер. Неуверенность в опасности заболевания и вера в то, что значение вспышки инфекционного заболевания преувеличено, сочетались с меньшим соблюдением профилактических мер [27].

Таким образом, можно говорить о противоречивости эмпирических сведений о восприятии пандемии COVID-19 в данный момент. Исследование восприятия пандемии COVID-19 видится важным прежде всего с точки зрения оценки связи этого восприятия с чувством контроля и изменениями в поведении с целью соблюдения профилактических мер [29]. Существуют китайское [20] и итальянское исследования данной проблемы, однако в доступной литературе мы не встретили работ, выполненных на российской выборке. Кроме того, данные, полученные зарубежными исследователями, нельзя считать абсолютно согласующимися, что ставит вопрос о возможном наличии культуральных особенностей отношения к пандемии COVID-19.

Цель данного исследования — изучение восприятия пандемии COVID-19 и оценка взаимосвязи этого восприятия с социально-демографическими характеристиками и с переживаниями тревоги и стресса у жителей России.

Материалы и методы исследования

В связи с необходимостью соблюдать самоизоляцию, исследование проводилось в формате онлайн-тестирования на платформе HT-Line.ru. Решение задачи обследования широкого круга людей требовало создания краткого методического комплекса. В методический комплекс были включены следующие методики.

1. Социально-демографический опросник, содержащий 20 вопросов и включающий такие тематические области, как особенности условий проживания респондента, профессиональная занятость и материальное

положение, использование приемов саморегуляции состояния, отношение к COVID-19, возникающие в условиях самоизоляции психологические трудности и т.д.

2. Опросник «Шкала воспринимаемого стресса-10» [1; 14], содержащий 10 вопросов, которые обобщены в две субшкалы — «Перенапряжение» и «Противодействие стрессу» — и суммируются в общую шкалу «Воспринимаемый стресс».

3. Русскоязычная версия краткого опросника восприятия болезни Е. Бродбент [10; 12]. С учетом цели данного исследования вопросы были модифицированы под восприятие пандемии COVID-19. Открытый вопрос № 9 «Перечислите в порядке значимости 3 наиболее важных, по Вашему мнению, фактора, которые вызвали Ваше заболевание» был исключен, поскольку опрос проводился среди здорового населения.

4. Шкала реактивной тревожности Спилбергера [4; 9; 28], содержащая 20 вопросов и направленная на изучение реактивной тревожности. В связи с особенностями представления вопросов (формат онлайн-диагностики) в начало каждого вопроса была добавлена фраза «В данный момент».

Исследование занимало 10–20 минут. Непосредственно после прохождения онлайн-тестирования респонденты получали свои результаты с индивидуальными интерпретациями и рекомендациями по улучшению своего самочувствия. Все участники дали информированное согласие на участие в исследовании и публикацию данных в анонимном и обобщенном виде.

Выборка набиралась путем объявлений в социальных сетях и по принципу «снежного кома». Онлайн-исследование проводилось с 27 апреля по 27 мая 2020 года. В исследовании приняли участие 1192 человека, из них 981 женщина (82%) и 211 мужчин (18%). В исследовании приняли участие жители всех регионов России: Центральный округ (58%), Северо-Западный (11%), Уральский (8%), Приволжский (6%), Южный (5%), Сибирский (4%), Дальневосточный (1%), Кавказский (1%). При этом 4% респондентов отметили, что проживают за рубежом, а 3% — избежали ответа на данный вопрос.

Возрастной диапазон респондентов — от 14 до 81 года, со значимым смещением в сторону более молодых участников. Средний возраст — $36,5 \pm 11,0$ лет ($Q_1=28$, $Q_2=36$, $Q_3=44$). Образование ниже среднего имели 1% респондентов, среднее общее образование — 4%, среднее специальное образование — 4%, незаконченное высшее — 9%, высшее профессиональное образование — 75%, ученую степень имели 6% респондентов.

Для анализа данных использовалась описательная статистика, дисперсионный анализ, путевой анализ, эксплораторный факторный ана-

лиз, корреляционный анализ и анализ согласованности шкал. Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ EQS v. 6.2, и SPSS v. 22.0.

Результаты

Сопоставительный анализ факторной структуры используемых опросников

Опросник «Шкала воспринимаемого стресса-10». Проведенный экспериментальный факторный анализ по 10 пунктам опросника однозначно свидетельствовал о наличии одного единственного фактора, объясняющего более 50% общей дисперсии. С другой стороны, согласованность отдельных субшкал

«Перенапряжение» и «Противодействие стрессу», выделенных авторами адаптации методики [1], ниже в сравнении с согласованностью общей шкалы «Стресс» (показатель согласованности пунктов α -Кронбаха, входящих в общую шкалу равен 0,834). Было обнаружено, что вопрос № 7 («Как часто за последний месяц Вы были в состоянии справиться с Вашей раздражительностью?») наименее согласован со всей шкалой. По ключу вопрос обратный, т.е. чем выше стресс, тем хуже человек справляется со стрессом. Но, с другой стороны, чем ниже стресс, тем меньше возникает ситуаций, вызывающих раздражительность, с которой нужно справляться. Из-за выявленной неоднозначности данный пункт из общего пула был удален, благодаря чему согласованность пунктов опросника по α -Кронбаха выросла до 0,89.

Опросник «Восприятие пандемии COVID-19». В связи с модификаций методики «Восприятие болезни» в «Восприятие пандемии COVID-19» факторная структура опросника была тщательно проверена.

С одной стороны, выделение главных компонент (Principal Component Analysis, Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization) шкал опросника «Восприятие пандемии COVID-19» показал структуру, схожую с заявленной авторами адаптации данной методики [10]. В первый фактор (компонент) «Восприятие угрозы пандемии для жизни» вошли вопросы 1, 2, 5, 6, 8, а во второй — «Ощущение контроля пандемии» — вопросы 3, 4, 7. Выявленные факторы объясняли 46,5% общей дисперсии (см. Приложение).

В данной факторной конфигурации опросника была выявлена положительная корреляция ($r=0,343$, $p<10^{-10}$) между факторами угрозы для жизни и контроля пандемии. То есть чем больше воспринимаемая угроза, тем больше ощущение ее контроля. Однако трехкомпонентная модель

объясняет 59% общей дисперсии, и третья компонента содержательно интерпретируется. В табл. 1 представлены факторные нагрузки по трем компонентам, полученным с косоугольным вращением. Именно это решение, с нашей точки зрения, представляет наибольший интерес.

В трехфакторной структуре опросника «Восприятие пандемии» сохранилась положительная корреляция между первым и вторым факторами, то есть между угрозой от пандемии и ее контролем ($r=0,210$, $p<10^{-10}$). Третий фактор биполярный: на положительном полюсе — «Страх неизвестного», на отрицательном — «Понимание пандемии как известного феномена» («Отсутствие страха»). Связь между первым и третьим факторами оказалась положительной ($r=0,115$, $p<10^{-4}$). Это может интерпретироваться следующим образом: чем больше воспринимаемая угроза, тем больше страх неизвестного (или наоборот: чем больше страх неизвестного, тем больше воспринимаемая угроза).

Корреляции между вторым и третьим фактором не было обнаружено ($r=0,029$, $p=0,3$), т. е. не было найдено связи между возможностью контроля пандемии и пониманием того, что она из себя представляет. Таким образом, выделение трехкомпонентной структуры позволяет предположить, что оценка угрозы для жизни может иметь статус переменной, опосредующей связь между страхом неизвестного и контролем пандемии.

Таблица 1

Трехфакторная структура опросника «Восприятие пандемии COVID-19»

Факторы	Факторы		
	1. Угроза для жизни	2. Контроль пандемии	3. Страх неизвестной болезни (+) ↔ Понимание болезни (-)
1. До какой степени существующая пандемия COVID-19 влияет на Вашу жизнь?	0,797	-0,032	-0,084
8. До какой степени наличие пандемии COVID-19 влияет на ваши эмоции?	0,797	-0,215	0,083
2. По Вашему мнению, как долго продлится пандемия COVID-19?	0,633	0,073	0,016
6. До какой степени Вы обеспокоены распространением COVID-19?	0,522	0,222	0,449

Факторы	Факторы		
	1. Угроза для жизни	2. Контроль пандемии	3. Страх неизвестной болезни (+) ↔ Понимание болезни (-)
4. По Вашему мнению, до какой степени предпринятые меры помогают бороться с пандемией COVID-19?	-0,122	0,795	0,127
3. По Вашему мнению, в какой степени Вы имеете возможность контролировать распространение пандемии COVID-19?	-0,019	0,712	-0,012
5. Бывает ли, что Вы ощущаете у себя симптоматику коронавируса?	0,154	0,162	0,771
7. По вашему мнению, насколько хорошо Вы понимаете, что такое COVID-19?	0,323	0,464	-0,523

Эта гипотеза была проверена с помощью анализа путей с использованием программы EQS 6.2. Построенная модель представлена на рис. 1. Указанные детерминации значимо отличаются от 0 ($p < 0,01$). Показатели согласованности $\chi^2(df) = 0,035(1)$, CFI = 1, RMSEA = 0 свидетельствуют об очень хорошей согласованности модели с эмпирическими данными.



Рис. 1. Схема взаимосвязи между переменными, характеризующими отношение к COVID-19

Шкала реактивной тревожности Спилбергера—Ханина. Набор вопросов из шкалы реактивной тревожности, включающей 20 пунктов [9; 28], рассматривался нами для возможности выделения субшкал (фасеток). Вопросы, входящие в субшкалу, хорошо согласованны между собой, субшкала может быть проинтерпретирована как частный аспект тревожности.

С этой целью был проведен эксплораторный факторный анализ. Были выделены три субшкалы.

Субшкала спокойствия (все обратные пункты – 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20), согласованность которой α -Кронбаха=0,91.

Субшкала тревоги, которая включает прямые пункты (3, 6, 9, 12, 13, 14, 18) с согласованностью α -Кронбаха=0,920.

Субшкала рефлексивной тревожности, объединяющая следующие вопросы. 4. «В данный момент я испытываю сожаление»; 7. «В данный момент меня волнуют возможные неудачи»; 17. «В данный момент я озабочен».

Согласованность пунктов, входящих в небольшую субшкалу «Рефлексивная тревожность», не такая высокая, как в двух предыдущих случаях, однако тоже вполне приемлемая: α -Кронбаха=0,69. При этом удаление каждого из пунктов снижает надежность. Поэтому мы считаем, что такая структура может быть интересна для анализа полученных данных, которые представлены с учетом пола в табл. 2.

Таким образом, по итогам проверки факторной структуры используемых опросников были выделены следующие субшкалы: 1) «Восприятие стресса», 2) «Воспринимаемая угроза пандемии», 3) «Воспринимаемый контроль пандемии», «Страх неизвестного», 5) «Спокойствие», 6) «Тревога», 7) «Рефлексивная тревожность».

Социально-демографические предикторы эмоционального состояния населения

В табл. 2 представлены значения средних и стандартных отклонений по всем шкалам в мужской и женской выборках. По критерию Стьюдента (с последующей проверкой непараметрическим критерием Манна–Уитни) были установлены значимые различия выраженности показателей, полученных в результате факторного анализа ($p < 0,05$). У женщин значимо больше выражен стресс, тревожность, рефлексивный компонент тревожности, восприятие угрозы от COVID-19. Мужчины более спокойны, полагают, что ситуация под контролем и считают, что им все про эту болезнь понятно.

Не выявлено значимых различий в выраженности значений всех шкал ни по уровню образования, ни по региону проживания.

Для установления того, насколько возраст влияет на переживание стресса и отношение к болезни, респонденты были разбиты на четыре возрастные группы.

В табл. 3 представлены показатели численности каждой группы и средние по анализируемым шкалам в каждой группе. Поскольку опрос проводился онлайн, подавляющее большинство наших респондентов (более 99%) люди активного возраста до 64 лет. Поэтому возрастная периодизация в нашем исследовании ограничена именно этим возрастом.

Таблица 2

**Показатели описательной статистики по всем шкалам
 в мужской и женской выборках (N=1192)**

Название шкал	Ми- нимум	Мак- симум	Женщины		Мужчины	
			Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.
Восприятие стресса	1	5	2,88***	0,74	2,42	0,75
Опросник реактивной тревожности						
Спокойствие	1	4	1,98	0,66	2,34***	0,72*
Тревога	1	4	1,53***	0,67***	1,33	0,55
Рефлексивная тревожность	1	4	1,85**	0,73	1,67	0,66
Восприятие пандемии COVID-19						
Угроза для жизни	-2,9	2,4	0,06***	0,98	-0,27	1,04
Контроль пандемии	-2,5	3,6	-0,04	0,98	0,20**	1,08
Страх неизвестного	-2,2	3,2	0,03*	1,00	-0,13	0,99

Примечание: звездочки указывают наибольшее из двух сравниваемых значений (среднее или стандартное отклонение): «*» – $p < 0,05$ обозначено; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$.

Результаты показывают, что стресс, тревожность и восприятие угрозы свойственны, в первую очередь, более молодым респондентам. По шкале спокойствия значимых различий не наблюдается, хотя в старшей возрастной группе этот показатель выше. Стоит отметить, что несмотря на более низкий уровень стресса и угрозы в старшей возрастной группе, страх неизвестности там выше, хоть и не значимо.

Поскольку респонденты заполняли онлайн-опросники в течение месяца, с 27 апреля по 27 мая включительно, это позволило оценить динамику эмоционального состояния населения во времени. Поскольку количество респондентов в день было распределено неравномерно, мы разбили выборку на несколько этапов (таблица 4).

Однофакторный дисперсионный анализ помог выявить значимые изменения эмоционального состояния населения на разных временных этапах. Были получены значимые различия по стрессу и всем шкалам тревожности в разные временные периоды ($p < 0,05$). Важно отметить, что наибольшие уровни стресса, тревоги и рефлексивной тревожности при наименьшем уровне спокойствия отмечаются после 12 мая 2020 г. (рис. 2).

Таблица 3

Показатели групповых средних значений по всем шкалам в различных возрастных группах (N=1181)

Возрастные группы	до 25 лет	26–35 лет	36–45 лет	46–64 года	p, по критерию ANOVA	Результаты попарных сравнений
	1	2	3	4		
Число респондентов в возрастной группе	229	357	349	246		
Восприятие стресса	2,94	2,86	2,79	2,62	3,3E-05	Группа 4 значительно ниже остальных
Спокойствие	2,02	2,03	2,00	2,15	0,057	Не значимо
Тревожность	1,63	1,53	1,47	1,35	2,7E-05	1 и 2 группа значимо выше, чем 3 и 4
Рефлексивная тревожность	1,98	1,86	1,78	1,64	1,8E-06	
Восприятие угрозы жизни из-за пандемии COVID-19	0,14	0,05	-0,04	-0,15	0,010	Общая тенденция к снижению
Восприятие контроля пандемии COVID-19	0,34	-0,05	-0,10	-0,11	9,9E-08	Группа 1 значимо выше остальных
Страх неизвестного	-0,03	-0,06	-0,02	0,13	0,128	Не значимо

Примечание: жирным шрифтом выделены наибольшие среднегрупповые величины при $p < 0,05$; курсивом выделены $p < 0,1$.

Таблица 4

Распределение респондентов по временным периодам (этапам)

Этап исследования	Всего человек	%
До 3 мая включительно	129	11
4 мая	260	22
5 мая	144	12
6 мая	142	12
7–11 мая	246	21
12–20 мая	147	12
Начиная с 21 мая	124	10
Всего	1192	100

Данный феномен может объясняться наибольшим выявленным уровнем зараженных COVID-19 за этот день (11656 человек) согласно официальной статистике^{3,4}, при завершении «нерабочих дней»⁵, которые были введены в связи с распространением пандемии. При этом отношение к пандемии COVID-19 (по трем шкалам) со временем не изменилось.

Еще одна наша гипотеза касалась различий в переживаниях и представлениях о болезни у разных респондентов в зависимости от их ма-

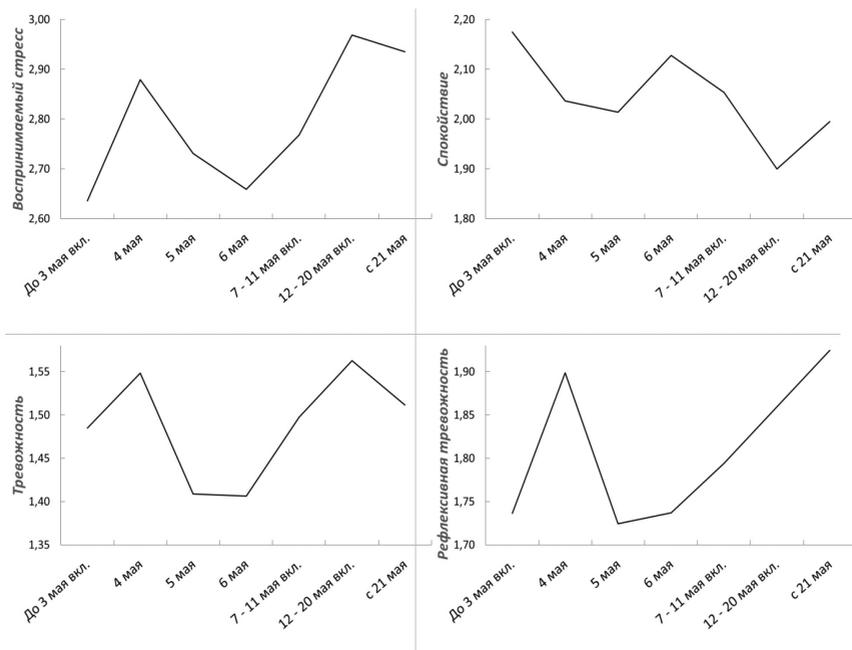


Рис. 2. Динамика воспринимаемого стресса, тревожности, спокойствия и рефлективной тревожности в период с 27 апреля по 27 мая 2020 г.

³ Интернет источник: Официальный сайт «Стопкоронавирус.ру». Отчет о текущей ситуации борьбы с коронавирусом (ежедневно обновляемый). URL: https://stopkoronavirus.rf/ai/html/3/attach/2020-05-31_coronavirus_government_report.pdf (дата обращения: 31.05.2020).

⁴ Интернет источник: Яндекс. Коронавирус. Статистика. Число новых выявленных заражений по дням. URL: <https://yandex.ru/covid19/stat> (дата обращения: 29.05.2020).

⁵ Интернет источник: Официальный сайт Президента России. Совещание о санитарно-эпидемиологической обстановке 11 мая. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63340> (дата обращения: 29.05.2020).

териального уровня. Эта гипотеза связана с тем, что COVID-19 иногда называют «болезнью элиты». Люди с более высоким материальным положением изначально находились в группе риска, т.к. чаще выезжали за рубеж (откуда и пришел вирус в Россию), больше времени проводили в неформальном общении, не предполагающем соблюдения социальной дистанции. В табл. 5 представлено распределение респондентов в соответствии с их доходом на человека в семье.

Однофакторный дисперсионный анализ позволил выявить связь между увеличением уровня дохода и снижением уровня стресса, тревоги, рефлексивной тревожности, а также увеличение уровня спокойствия (рис. 3). Следует отметить, что люди с доходом менее 10 000 рублей имеют наибольший уровень стресса и тревожности. Представления о болезни не меняются, т.е. и богатые, и бедные имеют примерно одинаковые баллы по шкалам опросника восприятия пандемии COVID-19.

Таблица 5

Распределение респондентов согласно их материальному положению

Уровень дохода	Доход на человека в семье, руб.	Всего человек	%
1	до 10 000	127	11%
2	11 000–20 000	178	15%
3	21 000–40 000	292	24%
4	41 000–60 000	197	17%
5	61 000–80 000	128	11%
6	81 000–100 000	102	9%
7	Свыше 100 000	168	14%

Один из вопросов анкеты касался того, есть ли у респондента родственники, которые болеют или уже переболели COVID-19. В табл. 6 представлен численный состав групп респондентов, имеющих и не имеющих таких родственников. Сопоставительный анализ выраженности показателей анализируемых шкал в этих двух группах по критерию Стьюдента (с подтверждением по непараметрическому критерию Манна–Уитни) показал значимые различия по шкалам тревожности, рефлексивной тревожности, восприятия угрозы, контроля и страха неизвестного (во всех случаях $p < 0,05$). Во всех случаях наличие большого родственника приводит к более высоким показателям. То есть лицам, имеющим заболевшего родственника, более свойственно тревожиться, размышлять о пандемии, более остро воспринимать угрозу от нее, чувствуя больший страх от неизвестности, и предпринимать больше попыток для контроля пандемии COVID-19.

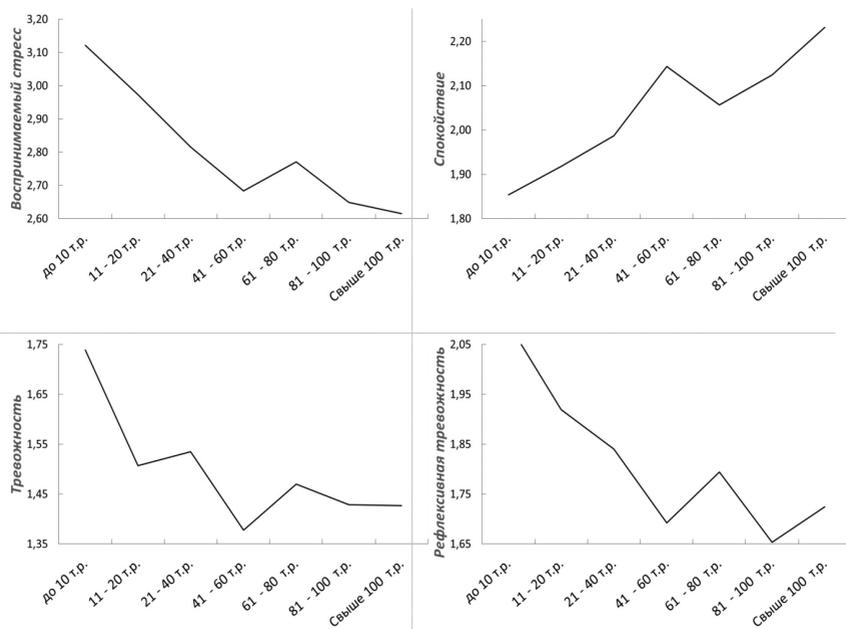


Рис. 3. Изменение воспринимаемого стресса, тревожности, спокойствия и рефлексивной тревожности при росте дохода

Таблица 6
Состав выборки в их объективном и субъективном отношении к COVID-19

Наличие родственников, перенесших COVID-19	Всего человек	%
Да	172	14%
Нет	1020	86%
Декларируемое отношение к COVID-19		
Коронавирус очень опасен	425	36%
Затрудняюсь ответить	314	26%
Степень опасности коронавируса сильно преувеличена	453	38%

Похожая картина наблюдается при сопоставлении групп в зависимости от декларируемой позиции по отношению к коронавирусу по анализируемым показателям (см. табл. 6). С помощью однофакторного дисперсионного анализа были выявлены значимые различия ($p < 0,05$)

в группах, декларирующих различное отношение к коронавирусу по субшкале «Спокойствие», а также по всем шкалам отношения к пандемии COVID-19 (рис. 4). Респонденты, полагающие, что опасность коронавируса преувеличена, имеют значимо больший уровень спокойствия: им кажется, что они «все про коронавирус знают». Если респонденты оценивают коронавирус как очень опасный, то воспринимают его как более угрожающий, считают его менее понятным и требующим больше действий для его контроля.

Результаты корреляционного анализа показали, что шкалы стресса и тревоги «укладываются» в одно измерение, в оппозицию спокойствию. Субшкала «Рефлексивная тревожность» также входит в тревогу и высоко коррелирует с ней. В табл. 7 показано, что существует позитивная корреляция между воспринимаемой угрозой от пандемии с восприятием стресса, уровнем тревоги и рефлексивной тревожностью. В то время как корреляции с факторами контроля и неизвестностью COVID-19 существенно ниже.

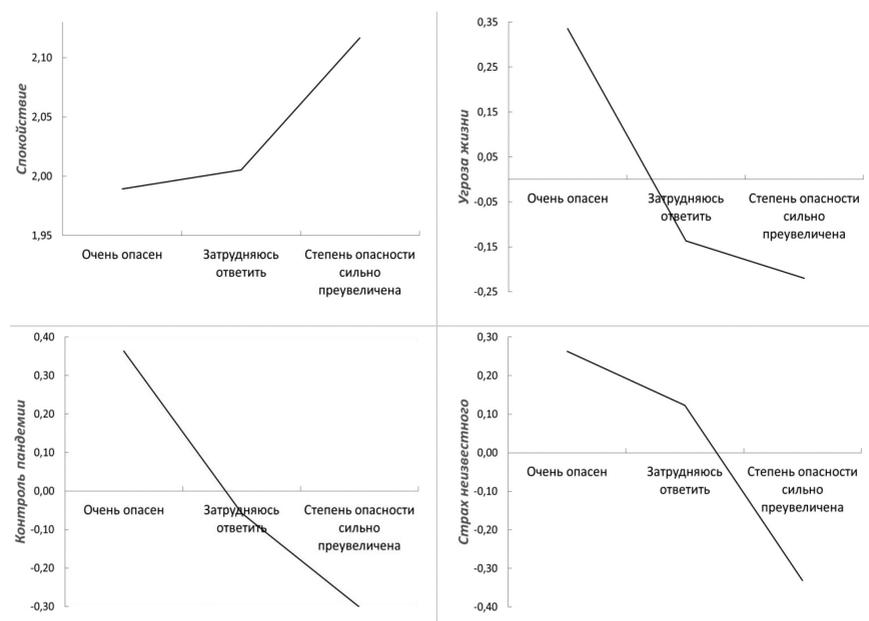


Рис. 4. Выраженность показателей по шкалам «Спокойствия» и восприятия пандемии в группах с различным декларируемым отношением к коронавирусу (как к опасному / как к преувеличенно опасному)

Таблица 7

Коэффициенты корреляции между опросником отношения к пандемии COVID-19 и остальными шкалами (N=1192)

	Угроза жизни	Контроль пандемии	Страх неизвестного
Восприятие стресса	0,483	-0,175	0,155
Спокойствие	-0,387	0,186	-0,206
Тревожность	0,387	-0,109	0,121
Рефлексивная тревожность	0,376	-0,081	0,101

Примечание: Р-значения почти всех коэффициентов корреляции меньше 10^{-5} . Для коэффициентов корреляции, выделенных курсивом, $p < 0,01$.

Как мы уже отмечали при оценке факторной структуры, фактор угрозы пандемии, хоть и не сильно, но позитивно коррелирует с контролем. То есть чем сильнее угроза, тем более выражено ощущение способности ей противостоять (хотя если есть силы противостоять, то и угроза, конечно, не сильная). Данная рассогласованность прослеживается в знаках коэффициентов корреляции. Шкала «Угроза жизни» позитивно коррелирует со шкалами тревоги и стресса, и негативно — со шкалой «Спокойствие». В то же время, знаки коэффициентов корреляции для шкалы «Контроль пандемии» противоположные: негативный — для шкалы восприятия стресса, и позитивный — для шкалы «Спокойствие». Для третьего фактора, «Страх неизвестного», знаки коэффициентов корреляции повторяют конфигурацию первого фактора: чем меньше страх неизвестности, тем больше спокойствие и меньше тревога.

Обсуждение результатов

Выполненное исследование восприятия населением России пандемии COVID-19 позволило получить целый ряд новых данных.

Так, был выявлен более высокий уровень стресса и тревоги у женщин, что согласуется с данными популяционных исследований, выполненных в КНР [26; 30] и в Италии [21]. Женщины в нашем исследовании также достоверно более часто оценивают пандемию COVID-19 как явление, несущее угрозу. При этом мужчины воспринимают COVID-19 как подконтрольную и понятную болезнь. Более молодые респонденты в большей степени переживают стресс, тревогу, ощущают угрозу для жизни по сравнению с более старшими. В отличие от упомянутых выше зарубежных исследований, на выборке российских респондентов не было обнаружено связи между уровнем стресса, тревоги и особенностями вос-

приятия пандемии COVID-19, с одной стороны, и уровнем образования и регионом проживания респондентов, — с другой. В обсуждаемом исследовании значимым фактором оказался уровень дохода на одного члена семьи в месяц, низкий уровень которого связан с большим уровнем стресса и тревоги. В связи с этим правомочным представляется заключение о том, что наиболее подверженными стрессу в условиях пандемии COVID-19 являются молодые женщины с низким уровнем дохода.

В исследовании были получены данные о том, что эмоциональное состояние населения менялось по ходу распространения пандемии и зависело от принятых на государственном уровне мер и имеющихся информационных поводов. На российской выборке была обнаружена значимая связь между уровнем воспринимаемого стресса и тревожности и днями участия в исследовании. Наименьший уровень стресса был выявлен 4 мая 2020 г., в то время как пик дистресса у респондентов приходится на 12 мая 2020 г., что можно объяснить снижением воспринимаемого стресса во время праздников и его повышением при завершении режима «нерабочих дней» во время выявления наибольшего количества зараженных в день. Такое распределение тревоги среди населения сочетается с данными, полученными в исследовании коллег из КНР [26], согласно которым пики тревоги у населения сочетались с государственными объявлениями о передаче COVID-19 от человека к человеку, о введении строгого карантина в Ухане и с сообщением Всемирной организации здравоохранения о чрезвычайной ситуации в области общественного здравоохранения международного значения. При этом наименьший уровень стресса на китайской выборке отмечался в праздничные дни, во время «Фестиваля фонарей» [26]. Испанские исследователи [24] на выборке из 976 взрослых показали, что уровень психологических симптомов был низким в начале оповещений о пандемии, в то время как после издания приказа о пребывании на дому было зафиксировано увеличение депрессии, тревоги и стресса.

Анализ результатов исследования и сопоставление их с данными вышеперечисленных исследований эмоционального состояния населения разных стран во время пандемии COVID-19 позволяют выделить распространение информации и индивидуальное восприятие пандемии в качестве важных факторов, опосредующих «стрессовый отклик» в условиях COVID-19, что согласуется с целым рядом эмпирических данных, полученных в психологии стресса, а также с теоретическими положениями информационных теорий эмоций и транзактных моделей стресса [11].

В представляемом исследовании было показано, что оценка стрессора в виде угрозы от вспышки инфекционного заболевания связана с индивидуальным выбором по соблюдению профилактических мер, что

важно для предотвращения распространения заболевания. Кроме того, в данном результате, на наш взгляд, прослеживается та же объяснительная логика, как при связи между приверженностью лечению и восприятием реальной болезни [2; 6–8].

Не было обнаружено значимой связи между социально-демографическими характеристиками и восприятием пандемии COVID-19. Наиболее выраженным фактором в восприятии пандемии можно назвать наличие заболевшего COVID-19 в числе родных и близких. Это увеличивало восприятие пандемии в качестве стрессового события, тревожность, оценку угрозы от COVID-19, непонятность болезни и, как следствие, — больший контроль распространения пандемии. Наличие заболевшего родственника или знакомого, с одной стороны, становится фактором психологического неблагополучия и появления дистресса, тревоги и депрессивных переживаний [21; 26; 32]. С другой стороны, наличие заболевшего в числе близких сказывается на предпринятых мерах по контролю пандемии, что подтверждается исследованиями предыдущих вспышек инфекционных заболеваний, таких как «острый респираторный синдром» (Severe acute respiratory syndrome, SARS), также называемый «атипичной пневмонией» в 2003 году [18], и свиной грипп (Swine influenza, H₁N₁) в 2009 году [27].

Таким образом, исследование показало, что на российской выборке восприятие пандемии COVID-19 в качестве угрозы сочетается с большим уровнем стресса и тревоги, а также с возрастанием рефлексивной тревожности. И чем сильнее оценивается угроза от пандемии, тем больше ощущение способности ей противостоять. При этом восприятие COVID-19 и пандемии COVID-19 в качестве понятных явлений связана с большим спокойствием и меньшей тревогой. Однако декларируемое понимание COVID-19 у россиян не приводит к большему контролю. Возможно, что появление образов COVID-19 и пандемии COVID-19 как понятных явлений нивелирует чувство угрозы, которое является мотивацией для контроля над пандемией. Убеждение, что опасность коронавируса преувеличена, сочетается с ощущением его большей «понятности» и большей спокойствия, что в конечном итоге и может приводить к его меньшему контролю. Таким образом, ощущение «понятности» может нести выгоду в психологическом плане для снижения тревоги и стресса, но оборачиваться меньшим соблюдением мер безопасности и провоцировать больший риск заражения. Полученные результаты о роли спокойствия и чувства угрозы по отношению к COVID-19 и пандемии COVID-19 в совокупности выглядят довольно противоречивыми, что диктует необходимость дальнейших исследований.

Заключение

Выявленный в исследовании эффект «понятности» COVID-19 и пандемии COVID-19, сочетающийся со снижением уровня негативных эмоций и уменьшением контроля, с нашей точки зрения, может рассматриваться в качестве культуральной особенности российской выборки. Поскольку для широкого круга здоровых людей в восприятии пандемии отсутствует «чувственная ткань» ВКБ, то отношение к пандемии во многом может определяться информационным фоном и социокультурными условиями, что подтверждается динамичным изменением эмоционального состояния респондентов в течение месяца наблюдений. При этом наличие опыта заражения среди знакомых и родственников может выступать формой объективации, приобретать некоторые черты «чувственной ткани» и далее мотивировать к переосмыслению восприятия пандемии COVID-19.

Еще одним важным результатом данного исследования является разработка психодиагностического комплекса, адресованного изучению отношения к пандемии COVID-19, а также в выполненной проверке факторной структуры использованных опросников. Однако проведенное исследование имеет ряд ограничений.

Во-первых, были использованы опросники восприятия стресса и восприятия пандемии COVID-19, которые отражают декларируемое отношение к изучаемым феноменам. Например, это отражается в том, что изучение ощущения «контроля» пандемии COVID-19 не сопровождалось измерением конкретного поведения респондентов по соблюдению профилактических мер.

Во-вторых, с учетом типа распространения приглашения к исследованию и добровольного характера участия в опросе полученная выборка не была сбалансирована по полу, что ставит вопрос о мотивации участников исследования. Большее количество женщин в выборке может объясняться их более высоким уровнем стресса и тревожностью, которые выступали мотивами для участия в исследовании. Это создает необходимость изучения феномена восприятия пандемии COVID-19 на более сбалансированной выборке. Кроме того, необходимо охватить вниманием респондентов «65+», с самого начала отнесенных к группе риска. Основная проблема при этом состоит в том, что более пожилые люди испытывают существенные трудности при прохождении опроса онлайн.

В-третьих, в данном исследовании из негативных психических состояний учитывались только восприятие стресса и тревожность, но не проводилась диагностика широкого спектра психопатологических симптомов, которые могли актуализироваться из-за стресса в услови-

ях пандемии COVID-19 и самоизоляции. Следовательно, с целью более детальной оценки эмоционального состояния населения во время пандемии COVID-19 необходимо разработать более подробный клинико-психологической методический комплекс для продолжения онлайн-исследования.

П Р И Л О Ж Е Н И Е

Двухфакторная структура опросника «Восприятие пандемии COVID-19»

Факторы		
Вопросы	1 – Угроза для жизни	2 – Контроль пандемии
1. До какой степени существующая пандемия COVID-19 влияет на Вашу жизнь?	0,738	-0,042
2. По Вашему мнению, как долго продлится пандемия COVID-19?	0,620	0,058
3. По Вашему мнению, в какой степени Вы имеете возможность контролировать распространение пандемии COVID-19?	-0,016	0,712
4. По Вашему мнению, до какой степени предпринятые меры помогают бороться с пандемией COVID-19?	-0,061	0,786
5. Бывает ли, что Вы ощущаете у себя симптомы коронавируса?	0,453	0,099
6. До какой степени Вы обеспокоены распространением COVID-19?	0,683	0,176
7. По вашему мнению, насколько хорошо Вы понимаете, что такое COVID-19?	0,112	0,497
8. До какой степени наличие пандемии COVID-19 влияет на ваши эмоции?	0,802	-0,237

Литература

1. Абабков В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О.В. и др. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2016. Том 16. № 2. С. 6–15. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.202.
2. Зинченко Ю.П., Первичко Е.И. Эвристическая ценность постнеклассических моделей в психосоматике (на примере синдромного подхода Л.С. Выготского – А.Р. Лурии) // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 14–28.

3. *Иосифян М.А., Арина Г.А., Николаева В.В.* Ценности и страхи: связь между ценностными предпочтениями и страхом перед нарушениями здоровья [Электронный ресурс]. *Clinical Psychology and Special Education*. 2019. Том 8. № 1. С. 103–117. DOI: 10.17759/psycljn.2019080107. (дата обращения: 18.05.2020).
4. *Леонова А.Б.* Организационная психология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2013. 429 с.
5. *Лурия П.А.* Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания. М.: Гос. изд-во медицинской литературы, 1939. 96 с.
6. *Николаева В.В.* Влияние хронической болезни на психику: психологическое исследование. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 168 с.
7. *Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш., Ковязина М.С. и др.* Изменение образа жизни пациента как задача психологической реабилитации: организация реабилитации как совместной деятельности на личностном и межличностном уровнях [Электронный ресурс] // *Клиническая и специальная психология*. 2020. Том 9. № 1. С. 47–63. DOI: 10.17759/cpse.2020090103.
8. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М.: Смысл. 2002. 287 с.
9. *Ханин Ю.Л.* Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИТЕК, 1976. 61 с.
10. *Ялтонский В.М., Ялтонская А.В., Сирота Н.А., и др.* Психометрические характеристики русскоязычной версии краткого опросника восприятия болезни [Электронный ресурс] // *Психологические исследования*. 2017. Том 10. № 51. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n51/1376-yaltonskii51.html> (дата обращения: 20.05.2020).
11. *Biggs A., Brough P., Drummond, S.* Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory // *The Handbook of Stress and Health*. С. Cooper, J. Quick (eds.). Ch. 21. 2017. P. 349–364. DOI:10.1002/9781118993811.ch21.
12. *Broadbent E., Petrie K.J., Main J., et al.* The brief illness perception questionnaire // *Journal of Psychosomatic Research*. 2006. Vol. 60. № 6. P. 631–637. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2005.10.020.
13. *Broadbent E., Wilkes C., Koschwanez H., et al.* A systematic review and meta-analysis of the Brief Illness Perception Questionnaire // *Psychology and Health*. 2015. Vol. 30. № 11. P. 1361–1385. DOI:10.1080/08870446.2015.1070851.
14. *Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R.* A global measure of perceived stress // *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24. № 4. P. 385–396.
15. *Dorfan N.M., Woody S.R.* Danger appraisals as prospective predictors of disgust and avoidance of contaminants // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2011. Vol. 30. № 2. P. 105–132. DOI: 10.1521/jscp.2011.30.2.105.
16. *Harper C.A., Satchell L.P., Fido D., et al.* Functional Fear Predicts Public Health Compliance in the COVID-19 Pandemic [Электронный ресурс] // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7185265/> (дата обращения: 20.05.2020).
17. *Jakeman J.* Riding the corona-coaster of uncertainty // *The Lancet Infectious Diseases*. 2020. Vol. 20. № 6. P. 629. DOI:10.1016/S1473-3099(20)30378-9.
18. *Leung G.M., Lam T.-H., Ho, L.-M., et al.* The impact of community psychological responses on outbreak control for severe acute respiratory syndrome in Hong

- Kong // Journal of Epidemiology and Community Health. 2003. Vol. 57. P. 857–994. DOI: 10.1136/jech.57.11.857.
19. *Leventhal H., Bodnar-Deren H.S., Breland J.Y., et al.* Modeling Health and Illness Behavior: The Approach of the Commonsense Model / In A. Baum, T. Revenson, J. Singer (Eds.), Handbook of psychology and health. 2nd ed. London: Psychology Press, 2012. P. 3–36.
 20. *Li J.-B., Yang A., Dou K., et al.* Chinese public's knowledge, perceived severity, and perceived controllability of the COVID-19 and their associations with emotional and behavioural reactions, social participation, and precautionary behaviour: A national survey [Электронный ресурс] // PsyArXiv Preprint. 2020. URL: <https://psyarxiv.com/5tmsh/> (дата обращения: 20.05.2020).
 21. *Mazza C., Ricci E., Biondi S., et al.* A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors [Электронный ресурс] // International Journal of Environmental Research Public Health. 2020. Vol. 17. № 9. P. 3165. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7246819/> (дата обращения: 20.05.2020).
 22. *Mezzich J.E., Zinchenko Y.P., Krasnov V.N., et al.* Person-centered approaches in medicine: clinical tasks, psychological paradigms, and the postnonclassical perspective // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6. № 1. P. 95–109. DOI: 10.11621/PIR.2013.0109
 23. *Motta Zanin G., Gentile E., Parisi A., et al.* A Preliminary Evaluation of the Public Risk Perception Related to the COVID-19 Health Emergency in Italy [Электронный ресурс] // International Journal of Environmental Research Public Health. 2020. Vol. 17. № 9. P. 3024. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7246845/> (дата обращения: 20.05.2020).
 24. *Ozamiz-Etxebarria N., Dosil-Santamaria M., Picaza-Gorrochategui M., et al.* Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain [Электронный ресурс] // Cadernos de Saúde Pública. 2020. Vol. 36, № 4. P. e00054020. URL: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000405013&lng=en&nrm=iso&tlng=en (дата обращения: 20.05.2020).
 25. *Pervichko E., Zinchenko Yu., Martynov A.* Peculiarities of Emotional Regulation with MVP Patients: A Study of the Effects of Rational-Emotive Therapy // Procedia – social and behavioral sciences. 2013. Vol. 78. P. 290–294. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2013.04.297.
 26. *Qiu J., Shen B., Zhao M., et al.* A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations [Электронный ресурс] // Journal of General Psychiatry. 2020. Vol. 33. № 2. P. e100213. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7061893/> (дата обращения: 20.05.2020).
 27. *Rubin G.J., Amlot R., Page L., et al.* Public perceptions, anxiety, and behaviour change in relation to the swine flu outbreak: cross sectional telephone survey [Электронный ресурс] // British Medical Journal. 2009. Vol. 339. P. b2651–b2651. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2714687/> (дата обращения: 20.05.2020).

28. *Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., et al.* Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y1 – Y2). 1983. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 42 p.
29. *Tang C.S., Wong, C.-Y.* An outbreak of the severe acute respiratory syndrome: Predictors of health behaviors and effect of community prevention measures in Hong Kong, China // *American Journal of Public Health*. 2003. Vol. 93. № 11. P. 1887–1888. DOI: 10.2105/ajph.93.11.1887.
30. *Wang C., Pan R., Wan X., et al.* Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China [Электронный ресурс] // *International Journal Environmental Research Public Health*. 2020. Vol. 17. № 1729. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7084952/> (дата обращения: 20.05. 2020).
31. *Xiang Y.-T., Yang Y., Li W., et al.* Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed // *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7. № 3. P. 228–229. DOI: 10.1016/s2215-0366(20)30046-8.
32. *Zhu Z., Xu S., Wang H., et al.* COVID-19 in Wuhan: Immediate Psychological Impact on 5062 Health Workers [Электронный ресурс] // *The British Medical Journal*. 2020. URL: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.02.20.20025338v2.full.pdf>. (дата обращения: 20.05.2020).

Информация об авторах

Первичко Елена Ивановна, доктор психологических наук, доцент кафедры нейробиологии и патопсихологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова); профессор кафедры клинической психологии психолого-социального факультета, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова (ФГАОУ ВО РНИМУ имени Н.И. Пирогова Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8721-7656>, e-mail: elena_pervichko@mail.ru

Митина Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Степанова Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6751-5082>, e-mail: psy_stob@mail.ru

Кониховская Юлия Егоровна, аспирант кафедры методологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3608-9038>, e-mail: yekon@icloud.com

Дорохов Егор Андреевич, аспирант кафедры личности факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2046>, e-mail: dorohov.e@mail.ru

Perception of COVID-19 During the 2020 Pandemic in Russia⁶

Elena I. Pervichko

Lomonosov Moscow State University,
Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8721-7656>, e-mail: elena_pervichko@mail.ru

Olga V. Mitina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Olga B. Stepanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6751-5082>, e-mail: psy_stob@mail.ru

Julia E. Koniukhovskaia

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3608-9038>, e-mail: yekon@icloud.com

Egor A. Dorokhov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2046>, e-mail: dorohov.e@mail.ru

In order to study the perception of the COVID-19 pandemic and its relationship with the emotional state of the population, an online study in all regions of Russia conducted from April 27 to May 27, 2020, The study involved 1192 people, of whom 981 were women (82%) and 211 men (18%) aged 18 to 81 years ($M=36.5$, $SD=11.0$). The methodological complex consisted of a socio-demographic questionnaire, the state scale from the State-Trait Anxiety Inventory, the Russian Version of the Perceived Stress Scale (Cohen, Kamarck, Mermelstein, 1983; Ababkov, et al., 2016); as well as the Russian Version of the Brief Illness Perception Questionnaire (Broadbent, et al., 2006; Yaltonsky, et al., 2017), modified specifically for this study. Significant differences were found in experiencing stress, anxiety, and perceptions

⁶ Cited by: Pervichko E.I., Mitina O.V., Stepanova O.B., et al. Perception of COVID-19 During the 2020 Pandemic in Russia. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 119–146. DOI: 10.17759/cpse.2020090206 (In Russ.)

of the pandemic by gender, while anxiety and stress were found to be related to income. A significant correlation found between the attitude to coronavirus “as an exaggerated threat” with greater calm, greater understandability of the pandemic, and less control. However, if the respondent has relatives who have got sick COVID-19, then the perception of the pandemic becomes more threatening, less understandable, and more controlled. It was revealed that the assessment of the threat from a pandemic plays a mediating role between the fear of an unknown disease and the possibility of its control. The probability of cultural differences in the perception of the pandemic and its control is discussed, and the possibility of using the cultural-historical methodology and the concept of “subjective pattern of disease” to assess the public perceptions of the COVID-19 pandemic is formulated.

Keywords: COVID-19 pandemic, coronavirus, cultural-historical concept, subjective pattern of disease, stress, anxiety, perception of the COVID-19 pandemic.

Acknowledgments. The authors are grateful for technical support of the research Doctor of Psychology, Honored Professor of the Lomonosov MSU, Aleksandr G. Shmelev.

References

1. Ababkov V.A., Baryshnikova K., Vorontsova-Venger O.V. et al. Validizatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika «Shkala vosprinimayemogo stressa-10» [Validation of the Russian version of the questionnaire “Scale of Perceived Stress-10”]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta=Bulletin of St. Petersburg University*, 2016, ser. 16, vol. 2. pp. 6–15. (In Russ., Abstr. in Engl.). DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.202.
2. Zinchenko Y.P., Pervichko E.I. Evristicheskaya tsennost' postneklassicheskikh modeley v psikhosomatike (na primere sindromnogo podkhoda L.S. Vygotskogo – A.R. Lurii) [The heuristic value of post-non-classical models in psychosomatics (on the example of the syndrome approach of L.S. Vygotsky – A.R. Luria)]. *Voprosy psikhologii=Psychology Issues*, 2014, no. 1, pp. 14–28. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Iosifyan M.A., Arina G.A., Nikolayeva V.V. Tsennosti i strakhi: svyaz' mezhdru tsennostnyimi predpochteniyami i strakhom pered narusheniyami zdorov'ya [Values and fears: the relationship between value preferences and fear of health problems]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical Psychology and Special Education*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 103–117. DOI: 10.17759/psycljn.2019080107. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Leonova A.B. Organizatsionnaya psikhologiya: Uchebnik. [Organizational Psychology: A Textbook]. Moscow: INFRA-M, 2013. 429 p. (In Russ.).
5. Luriya R.A. Vnutrennyaya kartina bolezni i iatrogennyye zabolevaniya [The internal picture of the disease and iatrogenic diseases.]. Moscow: Gos. izd-vo meditsinskoy literatury, 1939. 96 p. (In Russ.).

6. Nikolayeva V.V. Vliyaniye khronicheskoy bolezni na psikhiku: psikhologicheskoye issledovaniye [The effect of chronic disease on the psyche: a psychological study]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1987. 168 p. (In Russ.).
7. Rasskazova E.I., Tkhostov A.Sh., Kovyazina M.S., et al. Izmeneniye obraza zhizni patsiyenta kak zadacha psikhologicheskoy reabilitatsii: organizatsiya reabilitatsii kak sovmestnoy deyatel'nosti na lichnostnom i mezhlichnostnom urovnyakh [Changing the patient's lifestyle as a task of psychological rehabilitation: the organization of rehabilitation as a joint activity at the personal and interpersonal levels]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical and Special Psychology*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 47–63. DOI: 10.17759/cpse.2020090103. (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya telesnosti [The psychology of physicality]. Moscow: Smysl, 2002. 287 p. (In Russ.).
9. Khanin Y.L. Kratkoye rukovodstvo k primeniyu shkaly reaktivnoy i lichnostnoy trevozhnosti CH.D. Spilbergera [A quick guide to using the reactive and personal anxiety scale Spielberger]. Leningrad: LNIITEK, 1976. 61 p. (In Russ.).
10. Yaltonskiy V.M., Yaltonskaya A.V., Sirota N.A., et al. Psikhometricheskiye kharakteristiki russkoyazychnoy versii kratkogo oprosnika vospriyatiya bolezni [Psychometric characteristics of the Russian-language version of the short questionnaire for perceiving the disease]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya=Psychological Research*, 2017, vol. 10, no. 51, p. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n51/1376-yaltonskii51.html> (Accessed: 20.05.2020). (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Biggs A., Brough P., Drummond S. Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory. In C. Cooper, J. Quick, *The Handbook of Stress and Health*, ch. 21, 2017, pp. 349–364. DOI: 10.1002/9781118993811.ch21.
12. Broadbent E., Petrie K.J., Main J., et al. The brief illness perception questionnaire.
13. *Journal of Psychosomatic Research*, 2006, vol. 60, no. 6, pp. 631–637. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2005.10.020.
14. Broadbent E., Wilkes C., Koschwanetz H., et al. A systematic review and meta-analysis of the Brief Illness Perception Questionnaire. *Psychology and Health*, 2015, vol. 30, no. 11, pp. 1361–1385. DOI:10.1080/08870446.2015.1070851.
15. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 1983, vol. 24, no. 4, pp. 385–396.
16. Dorfan N.M., Woody S.R. Danger appraisals as prospective predictors of disgust and avoidance of contaminants. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2011, vol. 30, no. 2, pp. 105–132. DOI: 10.1521/jscp.2011.30.2.105.
17. Harper C.A., Satchell L.P., Fido D., et al., Functional Fear Predicts Public Health Compliance in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2020. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7185265/> (Accessed: 20.05.2020).
18. Jakeman J. Riding the coronacoaster of uncertainty. *The Lancet Infectious Diseases*, 2020, vol. 20, no. 6, p. 629. DOI: 10.1016/S1473-3099(20)30378-9
19. Leung G.M., Lam T.-H., Ho L.-M., et al. The impact of community psychological responses on outbreak control for severe acute respiratory syndrome in Hong

- Kong. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2003, vol. 57, p. 857–994. DOI: 10.1136/jech.57.11.857.
20. Leventhal H., Bodnar-Deren H.S., Breland J.Y., et al. Modeling Health and Illness Behavior: The Approach of the Commonsense Model. In A. Baum, T. Revenson, J. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health*. 2nd ed. London: Psychology Press, 2012, pp. 3–36.
 21. Li J.-B., Yang A., Dou K., et al. Chinese public's knowledge, perceived severity, and perceived controllability of the COVID- 19 and their associations with emotional and behavioural reactions, social participation, and precautionary behaviour: A national survey. *PsyArXiv Preprint*, 2020. URL: <https://psyarxiv.com/5tmsh/> (Accessed: 20.05.2020).
 22. Mazza C., Ricci E., Biondi S., et al. A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 2020, vol. 17, no. 9, p. 3165. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7246819/> (Accessed: 20.05.2020).
 23. Mezzich J.E., Zinchenko Y.P., Krasnov V.N., et al. Person-centered approaches in medicine: clinical tasks, psychological paradigms, and the postnonclassical perspective. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, vol. 6, no. 1, p. 95–109. DOI: 10.11621/PIR.2013.0109
 24. Motta Zanin G., Gentile E., Parisi A., et al. A preliminary evaluation of the public risk perception related to the COVID-19 health emergency in Italy. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 2020, vol. 17, no. 9, p. 3024. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7246845/> (Accessed: 20.05.2020).
 25. Ozamiz-Etxebarria N., Dosil-Santamaria M., Picaza-Gorrochategui M., et al. Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saúde Pública*, 2020, vol. 36, no. 4. pp. e00054020. URL: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000405013&lng=en&nrm=iso&tlng=en (Accessed: 20.05.2020).
 26. Pervichko E., Zinchenko Yu., Martynov A. Peculiarities of Emotional Regulation with MVP Patients: A Study of the Effects of Rational-Emotive Therapy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 78, pp. 290–294. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2013.04.297.
 27. Qiu J., Shen B., Zhao M., et al. A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *Journal of General Psychiatry*, 2020, vol. 33, no. 2., pp. e100213. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7061893/> (Accessed: 20.05.2020).
 28. Rubin G.J., Amlot R., Page L., et al. Public perceptions, anxiety, and behaviour change in relation to the swine flu outbreak: cross sectional telephone survey. *British Medical Journal*, 2009, vol. 339, pp. b2651–b2651. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2714687/> (Accessed: 20.05.2020).
 29. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., et al. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y1 – Y2). 1983. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 42 p.

30. Tang C.S., Wong C.-Y. An outbreak of the severe acute respiratory syndrome: Predictors of health behaviors and effect of community prevention measures in Hong Kong, China. *American Journal of Public Health*, 2003, vol. 93, no. 11, pp. 1887–1888. DOI: 10.2105/ajph.93.11.1887
31. Wang C., Pan R., Wan X., et al. Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal Environmental Research Public Health*, 2020, vol. 17, no. 1729. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7084952/> (Accessed: 20.05.2020).
32. Xiang Y.-T., Yang Y., Li W., et al. Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 2020, vol. 7, no. 3, pp. 228–229. DOI: 10.1016/s2215-0366(20)30046-8.
33. Zhu Z., Xu S., Wang H., et al. COVID-19 in Wuhan: Immediate Psychological Impact on 5062 Health Workers. *The British Medical Journal*, 2020. URL: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.02.20.20025338v2.full.pdf> (Accessed: 20.05.2020).

Information about the authors

Elena I. Pervichko, Doctor of Psychology, Associate Professor of Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Professor of Department of Clinical Psychology, School of Psychology and Social Sciences, Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8721-7656>, e-mail: elena_pervichko@mail.ru

Olga V. Mitina, PhD in Psychology, Leading scientific fellow, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>, e-mail: omitina@inbox.ru

Olga B. Stepanova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6751-5082>, e-mail: psy_stob@mail.ru

Julia E. Koniukhovskaia, PhD Student, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3608-9038>, e-mail: yekon@icloud.com

Egor A. Dorokhov, PhD Student, Department of Personality, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2046>, e-mail: dorohov.e@mail.ru

Получена 03.06.2020

Received 03.06.2020

Принята в печать 12.06.2020

Accepted 12.06.2020

Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19¹

С.Н. Ениколопов

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

О.М. Бойко

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-807X>, e-mail: olga.m.boyko@gmail.com

Т.И. Медведева

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

О.Ю. Воронцова

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

О.Ю. Казьмина

Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-0261>, e-mail: kazminaolga@mail.ru

Целью работы является исследование динамики психологических реакций, разворачивающихся в процессе пандемии COVID-19. В статье представлен анализ ответов на опрос в интернете, полученных с 22.03.2020 по 04.04.2020, когда в России началось распространение COVID-19. Исследование проводилось в Интернете с использованием Google Forms. Ссылки на опрос размещались в социальных сетях. В опросе приняли участие 430 человек, из них 188 жителей Москвы, ответы которых были разбиты на 3 группы в соответствии с временем, когда они были получены: 23–24 марта (79 человек), 29–30 марта (46 человек), 31 марта–4 апреля (63 человека). Опрос включал в себя общий блок вопросов и методики SCL-90-R, COPE, ОКМ97. Статистическая обработка

¹ Текст приведен по изданию: *Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю.* Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207

проводилась с использованием программы SPSS. Результаты: в целом по выборке с течением времени отмечается рост психопатологической симптоматики (соматизация, фобическая симптоматика, нарушения сна), падает уровень конструктивного мышления и показатели эмоционального совладания, увеличивается представленность эзотерического мышления, наивного оптимизма, категорического мышления, также отмечаются обращение к религии и поиск экзистенциальных объяснений происходящего. В московской выборке наблюдается V-образный график по параметру «уровень депрессии», выраженности обсессивно-компульсивной симптоматики, параметрам «обращение к религии», «эзотерическое мышление» одновременно с постоянным ростом уровней тревожной, фобической симптоматики и соматизации, что объясняется наличием фазы отрицания после фазы шока и перед переходом к принятию ситуации. Выводы: при пролонгировании ситуации возможен дальнейший рост психопатологической симптоматики, что может иметь широкий круг негативных последствий.

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

Введение

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

пострадавшим [14], а также при природной и техногенной катастрофах [1].

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

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

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

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

Материалы и методы

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

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

В связи с многочисленностью ответов, полученных от москвичей, стало возможным проанализировать динамику в г. Москва в сопоставлении с нарастающей эпидемической опасностью от времени, когда количество заболевших в Москве было небольшим, до времени, когда был введен режим самоизоляции, объявлены недельные выходные, и затем период самоизоляции был продлен еще на три недели. Их ответы были разбиты на 3 группы в соответствии со временем, когда они были получены: 23–24 марта (79 человек), 29–30 марта (46 человек), 31 марта–4 апреля (63 человека). Группы статистически не различа-

лись по таким социодемографическим показателям, как уровень образования, наличие работы, семейное положение, пол. Вторая группа (29—30 марта) была немного младше (средний возраст групп: 41 ± 10 ; 38 ± 8 ; 42 ± 9). Несмотря на то, что выборки сходны между собой по процентному соотношению мужчин и женщин (примерно 86% женщин и 14% мужчин), в каждой из них отмечается существенное преобладание женщин. Это является еще одним из ограничений представленного исследования, связанным, вероятно, со спецификой гендерной социализации у мужчин, поощряющей большую закрытость у них в отношении негативных переживаний. Такая же картина наблюдалась в новейшем китайском исследовании [26], что говорит об универсальности данного феномена, способы преодоления влияния которого требуют дальнейшей доработки.

Использовались опросники:

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

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

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

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

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

Результаты

Общая выборка

Особенности организации исследования не дают нам возможности говорить о репрезентативности выборки для всего российского общества. Отвечали люди, привыкшие проводить некоторое время в

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

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

Таблица 1

Средние значения ответов ВЦИОМ и нашего опроса от 2 апреля

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

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

предполагать соответствие полученных нами результатов динамике в российском обществе.

Таблица 2

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

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

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

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

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

Таблица 3
Зависимость параметров от времени (корреляция по Спирмену) (N=430)

Параметры	Количество человек	Корреляция с датой опроса	Статистическая значимость
Общий опрос			
Способы защиты			
Не покидают дом	430	,156**	0,001
Носят маску	430	,225**	0,000
Носят перчатки	430	,126**	0,009
Сумма способов	430	,170**	0,000
Использование общественного транспорта	430	-,205**	0,000
Психологические проблемы			
Сон	430	-,089~	0,065
Подавленность	430	,143**	0,003
Интерпретации происходящего			
Биологическое оружие (обратная шкала)	430	-,142**	0,003
Наказание (обратная шкала)	430	-,224**	0,000
Экология (обратная шкала)	430	-,137**	0,004
Отрицание	211	-,118~	0,086
Рационализация	211	-,148*	0,032
Эмоции страха, тревоги, паники	211	,201**	0,003
Любознательство, интерес	211	-,156*	0,023
Опросник критического мышления «ОКМ97»			
Общая шкала конструктивного мышления	200	-,205**	0,004
Эмоциональное совладание	200	-,135	0,057
Эзотерическое мышление	200	,206**	0,003
Категорическое мышление	200	,121~	0,087
Наивный оптимизм	200	,151*	0,032
Опросник COPE			
COPE обращение к религии	262	,157*	0,011
SCL-90			
Соматизация	314	,148**	0,009
Фобия	314	,106~	0,060
PSI Число утвердительных ответов (число беспокоящих симптомов)	314	,135*	0,017

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

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

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

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

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

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

Динамика в Москве

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

Таблица 4

Сравнение ответов на опрос в Москве в разное время

Параметры	23–24 марта (79 чел.)	29–30 марта (46 чел.)	31 марта–4 апреля (63 чел.)	Знач. раз- личий
Способы защиты				
Не покидают дом	64,6% (a)	80,4% (ab)	84,1% (b)	,006
Носят маску	26,6% (a)	50,0% (b)	52,4% (b)	,003
Общественный транспорт	48,1% (a)	37,0% (ab)	20,6% (b)	,016
Сумма способов	3,11±1,47 (a)	3,74±1,61 (ab)	3,84±1,57 (b)	,004
Психологические проблемы				
Подавленность	3,75±2,87 (a)	3,89±3,09 (ab)	4,97±2,85 (b)	,025
Нужна помощь психолога	19,0% (a)	21,7% (ab)	33,33% (b)	,052
Интерпретация происходящего				
Наказание или знак свыше (обрат. шкала)	3,57±0,63 (a)	3,33±0,73 (ab)	3,33±0,84 (b)	,082
Реакция Земли на загрязнение и эксплуатацию человеком (обрат. шкала)	3,30±0,868 (a)	2,94±0,827 (b)	3,18±0,79 (ab)	,060
Опросник критического мышления «ОКМ97»				
Эзотерическое мышление	28,23±10,09 (a)	24,52±9,46 (a)	31,08±9,00 (b)	,034
Опросник COPE				
Обращение к религии	6,83±3,45 (ab)	5,40±2,15 (a)	7,89±3,75 (b)	,015
Принятие	12,50±2,42 (a)	11,80±1,69 (b)	11,88±2,45 (b)	,022
Планирование	12,58±1,91	11,93±1,23	11,86±2,36	,067
SCL-90				
Соматизация	0,42±0,40 (a)	0,59±0,62 (ab)	0,69±0,43 (b)	,020
Навязчивости	0,64±0,61 (ab)	0,54±0,39 (a)	0,86±0,54 (b)	,030
Депрессия	0,72±0,72	0,64±0,53	0,96±0,57	,055
Тревожность	0,51±0,54 (a)	0,54±0,59 (ab)	0,85±0,75 (b)	,018
Фобия	0,27±0,32 (a)	0,35±0,44 (ab)	0,50±0,58 (b)	,049
Общий индекс тяжести	0,50±0,41 (a)	0,50±0,33 (ab)	0,70±0,36 (b)	,021
Число беспокоящих симптомов	29,19±17,05 (a)	29,20±15,95 (a)	39,46±13,74 (b)	,002

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

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

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

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

Опросник COPE демонстрирует V-образную динамику стратегии «обращение к религии», уровень которой снижается во второй точке и повышается в третьей. При этом стратегии «планирование» и «принятие» резко снижаются во второй точке и в третьей остаются ниже, чем в начале опроса.

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

Обсуждение результатов

Обсуждение результатов в общей выборке

Результаты показали, что со временем во всей выборке (430 человек) растет использование средств защиты, что может быть объяснено как адекватной реакцией на угрозу распространения, так и увеличением фобических реакций, выявляемых методикой SCL-90-R. В данном контексте повышение уровня соматизации может быть связано с усилением сопоставления информации о COVID-19, получаемой от СМИ и соци-

альных сетей, с собой и имеющимися телесными ощущениями. Одновременно с этим отмечается отрицательная динамика в способности объективно оценивать происходящее и утешать себя, о чем свидетельствует снижение по шкалам «конструктивное мышление» и «эмоциональное совладание» в методике ОКМ97, которые определяют способность человека противостоять стрессу [11]. Все это демонстрирует разворачивание психотравмирующего действия текущей ситуации, во многом схожего с описанным при ситуации возможного радиационного поражения [7]. Важно обратить внимание на рост в общей выборке уровней эзотерического и категорического типов мышления, что объясняет возросшее стремление людей прибегать к поиску смысла происходящего с привлечением экзистенциальных объяснений, снижается способность конструктивно мыслить, появляются такие копинги, как обращение к религии. Учитывая, что официальные религии ограничены в возможностях предложить своим адептам средства, на 100% гарантирующие защиту от заражения, в случае, если такая динамика будет наблюдаться дальше, это может угрожать снижением критичности по отношению к сектам, предоставляющим объяснения происходящего и предлагающим пути «спасения». Кроме того, вероятно появление различных «чудодейственных» средств, якобы предохраняющих от заражения. В этой связи представляется значимой активная поддерживающая позиция со стороны представителей власти, средств массовой информации, специалистов в области здравоохранения в предоставлении реалистичной, научно подтвержденной информации о предотвращении заражения.

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

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

Обсуждение результатов в Москве

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

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

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

Постепенное повышение уровня соматизации может быть следствием постоянного прислушивания к себе в попытках отличить обычную для данного времени года простуду от COVID-19. При пролонгировании ситуации следует рассматривать возможность дальнейшего роста данного показателя. Более того, есть вероятность увеличения числа обращений к врачам и после исчезновения угрозы COVID-19 за счет закрепления механизма соматизации тревоги, привычной сверхдатель-

ности по отношению к проявлениям физического недомогания, а также возможности соматических проявлений постстрессовых расстройств. О реальности угрозы последних говорит отрицательная динамика показателей шкалы «эмоциональное совладание» ОКМ97 в общем по выборке. Вышеперечисленные особенности динамики психических состояний диктуют необходимость уже сейчас начинать профилактическую работу по символизации, контейнированию аффектов, а впоследствии вести популяризационную работу, направленную на снижение субъективной значимости симптоматики ОРВИ.

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

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

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

Таким образом, мы можем говорить о том, что, несмотря на кажущуюся положительную динамику во второй точке измерения, ощущение опасности сохраняется и нарастает. Данную динамику можно также объяснять с точки зрения процесса адаптации человеческой психики к травматиче-

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

Выводы

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

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

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

4. Снижение уровня критического мышления одновременно с повышением потребности в поиске смысла происходящего и с ростом вос-

требованности обращения к религии как стратегии совладания с переживаниями, вызываемыми ограничениями и опасностями, связанными с текущей пандемией COVID-19, повышает опасность вовлеченности части людей в «деструктивные» секты.

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

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

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

Литература

1. *Александровский Ю., Лобастов О., Спивак Л. и др.* Психогении в экстремальных условиях. М.: Медицина, 1991.
2. *Бабанин Л., Войскунский А., Смылова О.* Интернет в психологическом исследовании // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2003. Том. 14. № 3. С. 79–96.
3. *Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н. и др.* Использование интернет-исследования (google-опроса) в изучении самоповреждающего поведения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2019. Том 11. № 6 (59). URL: <http://mprj.ru>. (дата обращения: 28.04.2020).
4. *Брайт Д., Джонс Ф.* Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
5. *Винокуров А., Галанина А.* Вирус виден невооруженным глазом [Электронный ресурс] // Газета «Коммерсантъ». 08.04.2020. № 63. С. 3. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4316579>. (дата обращения: 28.04.2020).
6. *ВЦИОМ.* Защититься от коронавируса? Реально! Опрос 7.04.20. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10223>. (дата обращения: 28.04.2020).
7. *Дворянчиков Н.В., Стариченко Н.В., Ениколопов С.Н.* Особенности восприятия и переживания «невидимого» стресса военнослужащими, работающими с источниками ионизирующих излучений // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С. 49–54.

8. *Ениколопов С.Н., Мкртчян А.А.* Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования. ч. 1 // Национальный психологический журнал. 2010. Том 2. № 4. С. 41–46.
9. *Ениколопов С.Н., Мкртчян А.А.* Психологические последствия терроризма и роль СМИ в процессе их формирования. ч. 2 // Национальный психологический журнал. 2011. Том. 1. № 5. С. 19–23.
10. *Лебедев С.В., Ениколопов С.Н.* Адаптация методик исследования посттравматических стрессовых расстройств // Психологическая диагностика. 2004. № 3. С. 19–38.
11. *Мистора В.* Психологическая реабилитация военнослужащих. М.: Издание академии, 1995.
12. *Московичи С.* Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
13. *Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осип Е.Н.* Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Том. 10. № 1. С. 82–118.
14. *Сили К.* Психотерапия травмы и травма психотерапии (терапевты об 11 сентября 2001 г.) // Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 4. С. 143–157.
15. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресс. СПб: Питер, 2001.
16. *Adams R.E., Boscarino J.A., Galea S.* Alcohol use, mental health status and psychological well-being 2 years after the World Trade Center attacks in New York City // The American Journal of Drug and Alcohol Abuse. 2006. Vol. 32. № 2. P. 203–24. DOI: 10.1080/00952990500479522
17. *Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // The Lancet. 2020. Vol. 395. № 10227. P. 912–920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
18. *Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K.* Assessing coping strategies: a theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. № 2. P. 267–283.
19. *Derogatis L.R., Spitz K.L.* The SCL-90-R and the Brief Symptom Inventory (BSI) in Primary Care // Handbook of psychological assessment in primary care settings / eds. Maruish M.E. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000. P. 297–334.
20. *DiGrande L., Neria Y., Brackbill R.M., Pulliam P., Galea S.* Long-term posttraumatic stress symptoms among 3,271 civilian survivors of the September 11, 2001, terrorist attacks on the World Trade Center // American Journal of Epidemiology. 2011. Vol. 173. № 3. P. 271–281. DOI:10.1093/aje/kwq372
21. *Epstein S.* CTI: Constructive Thinking Inventory: professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, 2001.
22. *Goodwin R., Haque S., Neto F., Myers L.B.* Initial psychological responses to Influenza A, H1N1 (“Swine flu”) // BMC Infectious Diseases. 2009. Vol. 9. P. 166. DOI:10.1186/1471-2334-9-166

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

Информация об авторах

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

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

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

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

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

Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the Pandemic of COVID-19²

Sergey N. Enikolopov

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”,
Moscow, Russia

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

Olga M. Boyko

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”,
Moscow, Russia

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

Tatiana I. Medvedeva

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”,
Moscow, Russia

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

Oksana U. Vorontsova

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”,
Moscow, Russia

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

Olga U. Kazmina

Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”,
Moscow, Russia

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

The goal of the work is to study the dynamics of psychological changes unfolding during the COVID-19 pandemic. The paper presents an analysis of the responses to the survey on the Internet, received from 03.22.2020 to 04.04.2020, when the spread of COVID-19 begins in Russia. The study was conducted on the Internet using Google Forms. Links to the survey were posted on social networks. The survey involved 430 people, including 188 people in Moscow, and the answers were divided into 3 groups with respect to the date when they were received: March 23–24 (79 people), March 29–30 (46 people), March 31–April 4 (63 people). The survey included a general block of questions and methods SCL-90-R, COPE, OKM97. Statistical processing was carried out with the SPSS statistical package. The results of the study show an increase in psychopathological symptoms (somatization, phobic symptoms, sleep disturbances), a decrease in the level of constructive thinking and indicators of emotional con-

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

sciousness, an expansion of ideas about esoteric thinking, naïve optimism, categorical thinking, a turn to religion and a search for existential explanations for what is happening. In the Moscow sample, a V-shaped graphs were noted for the parameters of the level of depression, for the severity of obsessive-compulsive symptoms, for the parameters for “turning to religion”, “esoteric thinking,” along with a constant increase in the level of anxious, phobic symptoms and somatization, which leads to the presence of the negation phase after the phase of shock and before the adoption of a situation. Conclusions: with prolonged situation a further increase in psychopathological symptoms is possible, which can have a wide range of negative consequences.

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

References

1. Aleksandrovskii Yu., Lobastov O., Spivak L. i dr. Psikhogenii v ekstremal'nykh usloviyakh. [Psychogenies in extreme conditions] Moscow: Meditsina, 1991. (In Russ.).
2. Babanin L., Voiskunskii A., Smyslova O. Internet v psikhologicheskomo issledovanii [Internet in psychological research]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14 = Moscow University Psychology Bulletin*, Psikhologiya. 2003. Vol. 14, no. 3, pp. 79–96. (In Russ.).
3. Boyko O.M., Medvedeva T.I., Enikolopov S.N. i dr Ispol'zovanie internet-issledovaniya (google-oprosa) v izuchenii samopovrezhdayushchego povedeniya [Using web-based data collection (Google-forms) for the exploration of the self-harm]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.= Medical Psychology in Russia: science journal* 2019. Vol. 11, no. 6 (59). Available at: <http://mprj.ru>. (Accessed 28.04.2020). (In Russ.).
4. Bright J., Jones F. Stress: myth, theory and research. Sankt Peterburg.: Praim-Evroznak, 2003. (In Russ.).
5. Vinokurov A., Galanina A. Virus viden nevooruzhennym glazom [Virus can seem without microscope] // *Gazeta “Kommersant”*. 08.04.2020. 63 str. 3. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/4316579>. (Accessed 28.04.2020). (In Russ.).
6. VTsIOM. Zashchitit'sya ot koronavirusa? Real'no! Opros 7.04.20. [Can we safe from coronavirus? Really!] Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10223>. (Accessed 28.04.2020). (In Russ.).
7. Dvoryanchikov N.V., Starichenko N.V., Enikolopov S.N. Osobennosti vospriyatiya i perezhivaniya “nevidimogo” stressa voennosluzhashchimi, rabotayushchimi s istochnikami ioniziruyushchikh izluchenií [Features of perception and experience of “invisible” stress by military personnel working with sources of ionizing radiation]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa = Journal for Practice Psychologist*, 2005, no. 1, pp. 49–54. (In Russ.).
8. Enikolopov S.N., Mkrtychyan A.A. Psikhologicheskie posledstviya terrorizma i rol' SMI v protsesse ikh formirovaniya.ch.1 [Psychological consequences of terrorism and the role of mass media in the process of their formation. P. 1]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2010. Vol. 2, no. 4, pp. 41–46. (In Russ.).

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

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

Information about the authors

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

Olga M. Boyko, Research Associate of Medical Psychology’s Department, Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-807X>, e-mail: olga.m.boyko@gmail.com

Tatiana I. Medvedeva, Research Associate of Medical Psychology’s Department, Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-2152>, e-mail: medvedeva.ti@gmail.com

Oksana U. Vorontsova, Research Associate of Medical Psychology’s Department, Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5698-676X>, e-mail: okvorontsova@inbox.ru

Olga U. Kazmina, PhD in Psychology, Leading Research Associate of Medical Psychology’s Department, Federal State Budgetary Scientific Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-0261>, e-mail: kazminaolga@mail.ru

Получена 12.05.2020

Received 12.05.2020

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020

Психологическое содержание тревоги и ее профилактика в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги?¹

А.Ш. Тхостов

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9676-4096>, e-mail: tkhostov@gmail.com

Е.И. Рассказова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

В работе исследуется связь разных видов тревоги в ситуации пандемии с поиском информации о коронавирусе и защитными действиями. В исследовании приняли участие 409 респондентов, не болевших коронавирусом, в возрасте от 18 до 64 лет в период от трех недель до месяца с объявления самоизоляции. Участники оценивали выраженность своей тревоги по различным поводам, связанным с ситуацией пандемии, а также частоту отслеживания информации и общения по поводу коронавируса и частоту различных защитных действий в отношении коронавируса. В структуре тревоги по поводу коронавируса выделяется два аспекта: страх заражения и тревога по поводу негативных последствий. Страх последствий пандемии характерен для каждого третьего, не зависит от пола и возраста, и у одного человека из 11–12 является переживанием, мешающим привычной деятельности. Выраженный страх заражения встречается у одного человека на 5–10 респондентов, более характерен для женщин и чаще отмечается у лиц старшего возраста. Отслеживание информации и общение по поводу пандемии, а также использование стратегий защиты с сомнительной эффективностью предсказывает дополнительно 10,8% дисперсии тревоги заражения и 10,6% дисперсии тревоги негативных последствий пандемии. Результаты свидетельствуют в пользу предположения, что целенаправленный контроль информационного потока и непроверенных вариантов защитного поведения может способствовать снижению тревоги в ситуации пандемии при сохранении защитных действий, эффективность которых доказана.

¹ Текст приведен по изданию: *Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И.* Психологическое содержание тревоги и ее профилактика в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 70–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280204>

Ключевые слова: пандемия, коронавирус, тревога, защитное поведение, инфодемия.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00799.

Специфика реакции на распространение коронавируса в современном информационном обществе, получившая даже специальное название «инфодемии», показывает, что психологические проблемы пандемии настолько остры и актуальны, что в определенном смысле имеют не меньший вес, чем ее клинические и эпидемиологические аспекты [1]. Результаты исследований [7; 12; 13] подтверждают, что ключевой психологический феномен пандемии — тревога, объясняемая, как правило, ситуацией неопределенности и невозможности прогноза будущего или общим стрессом в связи с риском заражения, негативных социальных последствий и изменением образа жизни [4; 14]. Распространенность тревоги, согласно большинству исследований, варьирует от 20 до 35% и, согласно первым лонгитюдом в Китае, сохраняется длительно после улучшения эпидемиологической ситуации [15]; но поскольку речь идет об онлайн-данных, вопрос о клинической значимости тревоги остается открытым.

С нашей точки зрения, основная проблема психологических исследований такого рода состоит не в их методологических трудностях (которых немало с учетом стремительного развития ситуации), а в недостатке теоретической проблематизации и эмпирического выявления психологического смысла той тревоги, которая актуализируется в ситуации пандемии. На наш взгляд, ключевая причина этого — акцент на эмпирических предикторах тревоги и ее изменений взамен опоры на психологические модели развития и хронификации тревоги. Рассмотрим те особенности исследований тревоги в ситуации пандемии, к которым мы относимся скептически.

1. *Понимание тревоги как тревоги по поводу только коронавируса* заметно не только в формулировках конкретных пунктов исследований, но в создании и апробации целых шкал тревоги по поводу коронавируса [9], которые, безусловно, важны и применимы в этой области, но могут «выкидывать ребенка вместе с водой», не учитывая других источников тревоги. Психологи все чаще указывают на необходимость учета и систематизации разных поводов для тревоги [4; 7]. Например, не меньшую, чем страх заражения, тревогу могут вызывать необходимость изоляции, использования дезинфекторов, перчаток, новости в СМИ, экономическая неопределенность и пр. [13]. Как следствие, задачей является выявление различных поводов для тревоги и их относительной актуальности для населения.

2. *Отсутствие описания психологической природы и функций тревоги.* В рамках когнитивного подхода неоднократно указывалось на необходимость различения реалистичной тревоги, основанной на точных оценках ситуации и способствующей бдительности и вниманию в условиях реальной угрозы, и тревоги необоснованной, вызывающей выраженные нарушения функционирования и/или снижения качества жизни и основанной либо на неточных оценках угрозы и ресурсов, либо столь выраженной, что она препятствует эффективному преодолению угроз [5; 6]. В психологии реабилитации известно, что тревога и депрессия как эмоциональные переживания в стрессогенной ситуации, например после инсульта, являются нормативными явлениями [8], и опасения должно вызывать их отсутствие, а не их наличие. Патологическими феноменами они становятся лишь тогда, когда препятствуют самой реабилитации или в значительной степени нарушают деятельность человека. Для современных исследований тревоги при COVID-19 такое различие реалистичной и нереалистичной тревоги вообще не характерно, и попытки выявить предикторы тревоги (возраст моложе 35–40 лет, болезнь близких, неуверенность во врачах и медицинской системе, фокусирование на информации о пандемии [7; 11; 13; 15]) касаются любой тревоги.

3. *Недостаток анализа и учета механизмов хронификации тревоги.* В рамках когнитивного подхода в отношении тревоги и тревожно-фобических расстройств [5; 6] важнейшую задачу психологической работы с тревогой составляет выявление и преодоление механизмов «порочного круга» тревоги, т. е. ее хронификации и чрезмерного усиления. Хорошо известно, что констатация тревоги и целенаправленные попытки ее уменьшить и/или избежать приводят к усилению тревоги [3]. Само фокусирование на борьбе с тревогой и ее избегание на практике являются двумя сторонами «одной медали»: например, мытье рук — тоже своего рода охранительное поведение, при помощи которого человек концентрируется на отдельном защитном действии, пытаясь избежать тревоги («Я обезопасился»). Такое же следствие (усиления тревоги) имеют любые стратегии защиты, связанные с гипертрофированным вниманием к этой тревоге и катастрофизацией ситуации. Немногие исследования касаются исключительно целенаправленного поиска информации о коронавирусе: как можно предполагать, внимание к проблеме и отслеживание информации сопряжены с нарастанием тревоги [7; 11].

4. *Трудности дифференциации совладания с угрозой и совладания с эмоциями.* Теория саморегуляции в отношении здоровья и болезни [10], предложенная более 30 лет назад, указывала на то, что процессы репрезентации симптома/болезни (в данном случае — угрозы заражения, по-

тери работы и пр.) и совладания с этой угрозой качественно отличаются от процессов репрезентации переживаний (по поводу всех этих событий) и совладания со своим эмоциональным состоянием. Эти процессы часто вступают в противоречие, например, когда чрезмерная эмоциональная реакция не позволяет человеку последовательно участвовать в процессе лечения, т. е. справляться с угрозой. В случае пандемии это означает, что одни и те же защитные действия могут быть эффективными в профилактике угрозы заражения или потери заработка, но способствовать усилению тревоги, и наоборот, хотя в современных исследованиях любые действия и стратегии совладания обсуждаются как однозначно более или менее эффективные.

Целью данной работы является исследование психологического содержания тревоги в ситуации пандемии, а также связи разных видов тревоги с поиском информации о коронавирусе и защитными действиями.

Мы убеждены, что само распространение выраженной тревоги в ситуации пандемии является нормативным феноменом. Практическую же важность в этом контексте приобретает установление психологических оснований разных вариантов тревоги, а также трансформации тревоги из выраженной в субъективно неконтролируемую и нарушающую качество жизни.

Для обыденного сознания очевидно, что чем сильнее человек тревожится, тем большему набору рекомендаций по защите от рисков пандемии, проверенных и непроверенных, он будет следовать. Очевидно и то, что даже если мытье рук, дезинфекция, отказы от выхода на улицу, ношение перчаток и масок для многих людей — основание хронификации тревоги, эти стратегии нельзя запретить, потому что они эффективны для другой цели — минимизации угрозы заражения. С психологической точки зрения, интересен другой вопрос: все ли варианты защитного поведения, связанные с тревогой (разными вариантами тревоги, и особенно — дисфункциональной тревогой, нарушающей способность человека справляться со своими делами), в равной мере необходимы для защиты от угрозы заражения и распространения коронавируса?

На эмпирическом уровне, если какие-либо действия или отслеживание информации за месяц самоизоляции сопряжены с более низким уровнем тревоги, это позволяет предполагать их важность не только как профилактических средств, но и как продуктивных поведенческих стратегий в отношении тревоги. Наоборот, если какие-либо действия сопряжены с субъективно «чрезмерной» тревогой и ее генерализацией (т. е. накоплением поводов для такой тревоги у человека), следует полагать, что, несмотря на их возможную полезность, они могут быть фактором ухудшения психического здоровья.

Программа исследования

Исследование проводилось онлайн, в период с 17.04 по 26.04.2020 г., режим самоизоляции длился от трех недель до месяца. В исследовании приняли участие 425 человек, большинство респондентов были жителями г. Москвы и Московской области. 15 человек, указавших, что переболели коронавирусом, и один, имевший подтвержденный диагноз, были исключены из исследования. Итоговая выборка составила 409 человек (186 мужчин, 45,5%, и 223 женщины, 54,5%) в возрасте от 18 до 64 лет ($32,39 \pm 11,80$ лет).

Для оценки тревоги в ситуации пандемии респондентам задавался вопрос: «Насколько сильно Вы тревожитесь по поводу...» (с 9 вариантами окончания: «Коронавируса в целом?», «Того, что коронавирус угрожает лично Вам или Вашим близким?», «Того, что коронавирус угрожает Вашему городу/стране?», «Что Вы уже заражены коронавирусом?», «Что Вас могут им заразить?», «Что из-за эпидемии Вы или Ваша семья лишитесь работы/заработка?», «Что из-за эпидемии будет дефицит продуктов?», «Что из-за эпидемии “рухнет” экономика?», «Если кто-то кашляет/чихает возле Вас?»). Ответы оценивались по шкале Лайкерта от 1 до 6, где последний вариант ответа оценивал тревогу как выходящую за пределы субъективного контроля и нарушающую социальное функционирование (1 — «Совсем нет или почти нет», 5 — «Сильно тревожусь», 6 — «Тревожусь так сильно, что это мешает моим делам»). Кроме того, респонденты могли указать свой вариант ответа (открытый вопрос).

Оценка *мониторинга информации и общения по поводу пандемии* проводилась при помощи пяти пунктов, в которых респондентов просили охарактеризовать частоту каждого из следующих действий: «Разговариваете о коронавирусе с близкими в группе риска (пожилыми, с хроническими заболеваниями)?», «Следите за новостями о коронавирусе?», «Следите за ситуацией по соцсетям?», «Разговариваете о коронавирусе с друзьями или сотрудниками по работе?», «Разговариваете о коронавирусе с посторонними людьми для поддержания разговора?». Частота оценивалась по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов («Никогда/редко (раз в неделю или реже)», «Редко (2–3 раза в неделю)», «Порой (4–5 раз в неделю)», «Часто (6–7 раз в неделю)», «Очень (несколько раз в день)», «Постоянно (большую часть дня)». Уточнение о количестве дней в неделю было принято в связи с тем, что оценки субъективной частоты или редкости различных видов поведения по отношению к новой ситуации коронавируса определяются у разных людей очень разным опытом, и их смысл может быть разным.

Защитные действия в отношении пандемии исследовались при помощи списка из 12 действий («Уговариваете о мерах безопасности тех, кто

в группе риска», «Стараетесь лишний раз не выходить из дома», «Покупаете продукты или вещи “про запас”», «Отказываетесь от общественных мероприятий своих или близких (например, кружков или школы детей) из-за коронавируса без внешних требований к тому», «Носите маску», «Носите перчатки», «Нажимаете на кнопки или ручки двери не пальцами руки, а какой-то другой частью руки или тела», «Моете руки с мылом», «Обращаетесь за медицинской помощью при малейшем подозрении на ОРВИ», «Принимаете лекарственные средства для улучшения иммунитета», «Занимаетесь зарядкой или другой физической активностью для улучшения иммунитета», «Стали специально игнорировать требования (например, выходить, когда в этом нет необходимости)», а также открытого вопроса. Частота каждого из действий оценивалась при помощи той же шкалы Лайкерта, что и частота отслеживания информации и общения по поводу пандемии.

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0.

Результаты

Тревога по поводу коронавируса. Тревога по поводу различных аспектов коронавируса согласована: люди, которые тревожатся по поводу коронавируса, склонны тревожиться и по поводу других вещей (альфа Кронбаха по всем вопросам, кроме общей тревоги, — 0,85). Лидирующим «источником» беспокойства в настоящее время выступает экономический кризис, его возможность в одинаковой степени беспокоит как мужчин, так и женщин (рис. 1). Следующее место занимает тревога лишения заработка, характерная и для мужчин, и для женщин. Выраженный страх заражения отмечается менее чем у каждого десятого, тогда как переживание угрозы лично себе и близким — у каждого пятого. Редко люди беспокоятся, что уже заражены коронавирусом, но не знают об этом. Каждый шестой человек (17,1%) отмечает, что его тревога мешает его делам. При этом если в отношении угрозы заражения о такой чрезмерной тревоге сообщают 6,8%, то о чрезмерной тревоге в отношении последствий пандемии — 12,7%.

Факторный анализ методом главных компонент восьми возможных источников тревоги по поводу коронавируса позволяет выявить две компоненты, объясняющие 62,42% дисперсии данных. Первая компонента отражает страх заболеть коронавирусом самому или близких (пять пунктов с факторными нагрузками 0,64–0,85; $\alpha=0,82$), второй — страх ухудшения экономического благосостояния и потери заработка (три пункта с факторными нагрузками 0,77–0,83; $\alpha=0,77$). Страх заражения

и страх последствий пандемии коррелируют на уровне $r=0,43$ ($p<0,01$). При этом с единичным общим вопросом «Насколько Вы тревожитесь по поводу коронавируса в целом?» страх заражения коррелирует на уровне $r=0,72$ ($p<0,01$), а страх последствий — на уровне $r=0,37$ ($p<0,01$). Иными словами, в исследованиях, основывающихся на единичном вопросе о тревоге, ответ будет отражать скорее страх заражения, нежели страх последствий пандемии, хотя страх последствий и более выражен.

При ответе на открытый вопрос многие указывают на халатность и безответственность сограждан, на то, что окружающие не соблюдают мер безопасности. Тревогу вызывает возможность ужесточения государственного контроля или бездействие властей, паника, негативный информационный фон, нарушение приватности, «цифровой контроль», ситуация с обучением детей и их будущее, возможности медицинской системы, страх случайно заразить кого-то в группе риска, семейные конфликты из-за самоизоляции, невозможность видеться с близкими, невозможность гулять, заниматься спортом, путешествовать или чувство несвободы в целом, неопределенность и тревога из-за того, как изменится мир после пандемии. В ряде случаев люди выразили тревогу по поводу трудностей самоорганизации (самодисциплины) в сложившихся условиях и страх упустить те возможности, которые открылись в связи с самоизоляцией.

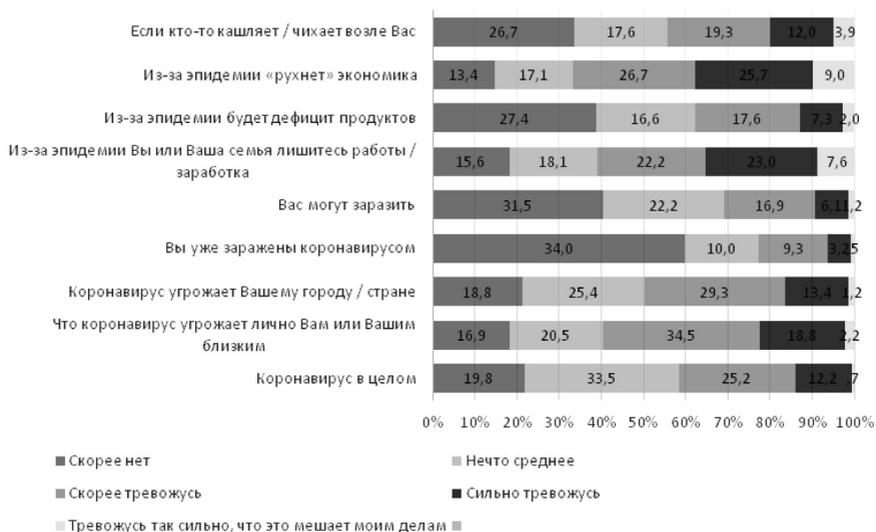


Рис. 1. Субъективная выраженность тревоги по поводу различных аспектов коронавируса: сравнение частот

Женщины беспокоятся по поводу коронавируса чаще, чем мужчины ($t=-4,05$; $p<0,01$; $\eta=0,20$), эти различия объясняются более выраженным страхом заражения ($t=-5,48$; $p<0,01$; $\eta=0,26$; отдельно по шести пунктам $t=-4,29$ — $-3,85$; $p<0,01$; $\eta=0,19$ — $0,21$), тогда как по поводу экономического кризиса и потери заработка и мужчины, и женщины беспокоятся одинаково ($t=-0,77$; $p>0,10$; $\eta=0,04$; отдельно по трем пунктам $t=-1,58$ — $-1,40$; $p>0,10$; $\eta=0,07$ — $0,08$). Те же результаты получены для жалоб на чрезмерную, выходящую за пределы субъективного контроля тревогу: в отношении заражения ей более подвержены женщины, чем мужчины, тогда как в отношении последствий пандемии гендерных различий не обнаруживается ($t=5,48$; $p<0,01$; $\eta=0,26$).

У людей младше 65 лет тревога по поводу коронавируса слабо положительно связана с возрастом ($r=0,17$ — для единичного пункта об общей тревоге; $r=0,16$ — для общей шкалы тревоги; $p<0,01$), однако, как и в случае гендерных различий, эта связь объясняется страхом заражения, который сильнее у лиц старшего возраста ($r=0,20$; $p<0,01$). Наоборот, с более явным страхом экономических последствий пандемии возраст не связан ($r=0,05$; $p>0,10$). Субъективное переживание тревоги как мешающей делам не связано с возрастом, независимо от того, идет ли речь о тревоге по поводу заражения или последствий пандемии.

Отслеживание информации и общение по поводу коронавируса и пандемии. То, насколько часто люди следят за ситуацией с пандемией и обсуждают ее с окружающими, характеризует их общую стратегию поведения в сложившейся ситуации (альфа Кронбаха по пяти вопросам — $0,75$), и лишь частота обсуждения пандемии с незнакомыми людьми менее согласована с остальными пунктами, поэтому этот пункт был исключен при расчете общего показателя (альфа Кронбаха по четырем пунктам — $0,75$). Факторный анализ методом главных компонент всех пяти пунктов подтверждает наличие единой компоненты заинтересованности темой пандемии и коронавируса, объясняющей 52,05% дисперсии данных (факторные нагрузки — $0,52$ — $0,79$).

Два человека из трех следят за новостями о пандемии и коронавирусе почти каждый день или чаще (рис. 2), а один человек из пятнадцати тратит на это большую часть дня. Закономерно, что разговоры о пандемии занимают в жизни людей меньше времени; и тем не менее, более чем каждый второй разговаривает об этом с друзьями и коллегами хотя бы раз в два дня, а один из шести делает это несколько раз в день или постоянно.

Ни частота отслеживания информации о пандемии, ни обсуждение этой темы с другими людьми не различается у мужчин и женщин ($t=-1,45$; $p>0,10$; $\eta=0,07$). Исключение составляет самый редкий ответ — общение на тему коронавируса с посторонними людьми.



Рис. 2. Отслеживание информации и обсуждение пандемии и коронавируса: сравнение частот

Мужчины делают это чаще, чем женщины ($t=2,35$; $p<0,05$; $\eta=0,12$), но такой результат может объясняться как особенностями защитного поведения у мужчин и женщин, так и особенностями общения с незнакомыми людьми в целом.

Возраст практически не связан с отслеживанием информации и общением по поводу пандемии. Исключение составляет общение с близкими в группе риска (в том числе с пожилыми людьми) и отслеживание новостей (но не информации в социальных сетях), что чуть более характерно для людей старшего возраста ($r=0,13-0,15$; $p<0,05$).

Защитное поведение в ситуации пандемии и коронавируса. Все стратегии защитного поведения в ситуации пандемии, кроме намеренного отказа от соблюдения самоизоляции, согласованы (альфа Кронбаха – 0,76). Намеренный отказ от самоизоляции не является противоположностью других вариантов защитного поведения — его корреляция с общей шкалой составляет $r=0,08$. К числу наиболее распространенных форм защитного поведения относится самоизоляция и мытье рук (рис. 3). Однако один человек из семи—восьми не придерживается и этого. Ношение маски регулярно характерно менее чем для половины респондентов, ношение перчаток — для одного человека из четырех—пяти. Поддержание активности и зарядка для улучшения иммунитета характерны для каждого второго человека, обращение к медицине — для одного из семи—восьми.

Факторный анализ стратегий защитного поведения позволяет выделить три компонента с собственными значениями, превышающими

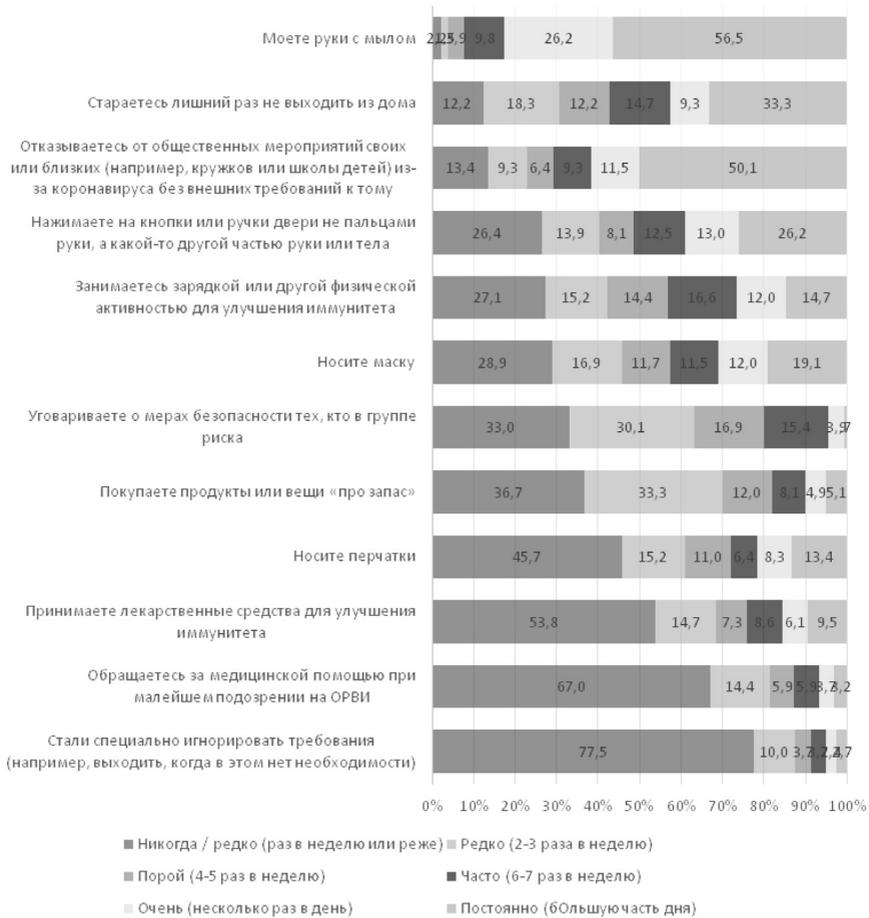


Рис. 3. Защитное поведение в ситуации пандемии: сравнение частот

единицу, объясняющими 51,10% дисперсии данных. Первая компонента (альфа Кронбаха — 0,68, факторные нагрузки — 0,57—0,85) включает простые действия по самоизоляции (не выходить из дома, избегать общественных мероприятий) и дезинфекции (мытьё рук с мылом). Вторая компонента ($\alpha=0,79$; нагрузки — 0,75—0,84) — активные защитные действия (ношение маски, перчаток, нажатие на кнопки в лифте не пальцами руки). В эту же компоненту входит активное уговаривание близких в группе риска соблюдать меры безопасности (факторная нагрузка — 0,40), однако включение этого пункта снижает согласованность

шкалы. Остальные пять вопросов (покупка продуктов «про запас», зарядка, лекарственные средства и обращение за медицинской помощью и даже намеренное игнорирование требований входят в третью компоненту (нагрузки — 0,49–0,67), однако ее согласованность низка ($\alpha=0,51$).

С нашей точки зрения, эта третья группа характеризует нетипичные стратегии защитного поведения, являющиеся активными реакциями на ситуацию пандемии и в этом смысле связанными между собой. Бóльшая детализация пунктов в дальнейших исследованиях поможет создать отдельные согласованные субшкалы для других стратегий поведения, поскольку длительное пребывание в самоизоляции приведет к дифференциации стратегий, не относящихся напрямую к защите от заражения.

Ответы на открытый вопрос включают дезинфекцию предметов («Дезинфицирую все предметы, попадающие в дом», «Протираю спиртом мобильный телефон»), экстремальные стратегии самоизоляции («Полностью прекратил общение с другими людьми», «Даже не контактирую с людьми», «Выезжаю за едой раз в месяц ночью») и реакцию «отрицания» («Не замечаю коронавируса», «Веду прежний образ жизни»). Среди единичных ответов — шитье масок, молитвы, самообразование, употребление спиртных напитков.

Не выявлено различий между мужчинами и женщинами по общим стратегиям защитного поведения. Сравнение отдельных стратегий показывает, что женщины чаще, чем мужчины, носят перчатки ($t=-2,30$; $p<0,05$; $\eta=0,11$), но реже обращаются за медицинской помощью ($t=2,79$; $p<0,01$; $\eta=0,14$). Возраст не связан с защитными действиями.

Тревога по поводу коронавируса и защитное поведение. Люди, более вовлеченные в различные формы защитного поведения, — это люди с более выраженной тревогой заражения ($r=0,28-0,48$; $p<0,01$), чаще отслеживающие информацию о коронавирусе и общающиеся по этому поводу ($r=0,21-0,35$; $p<0,01$). Тревога по поводу негативных последствий пандемии слабее связана с защитным поведением ($r=0,11-0,25$; $p<0,05$), но с отслеживанием информации о пандемии она связана настолько же сильно, как и тревога заражения ($r=0,36$ — для тревоги заражения и $r=0,30$ — для тревоги негативных последствий; $p<0,01$).

Наличие субъективно неконтролируемой тревоги по поводу пандемии не связано с простыми действиями по самоизоляции, но чаще отмечается у тех, кто активно вовлечен в деятельность по защите от заражения ($t=-2,74$; $p<0,01$; $\eta=0,13$) и в другое, не относящееся напрямую к профилактике заражения, защитное поведение ($t=-3,90$; $p<0,01$; $\eta=0,19$), и тех, кто более активно ищет информацию о пандемии ($t=-4,35$; $p<0,01$; $\eta=0,21$). Если рассматривать защитные стратегии более деталь-

но, риск неконтролируемой тревоги связан с закупкой продуктов «про запас» ($t=-2,93$; $p<0,01$; $\eta=0,14$), ношением перчаток и нажиманием на кнопки различными частями тела ($t=-2,82$ — $-2,18$; $p<0,05$; $\eta=0,11$ — $0,14$), приемом лекарственных средств ($t=-2,93$; $p<0,01$; $\eta=0,14$), физической активностью для улучшения иммунитета ($t=-2,93$; $p<0,01$; $\eta=0,14$) (табл.).

Рассмотрим подробнее защитные действия и связи. Лишь некоторые из них (действия по самоизоляции и дезинфекции, ношение маски и перчаток) обладают подтвержденным эффектом в отношении угрозы заражения. Эффект других не подтвержден (прием препаратов в целях профилактики), прямо не связан с угрозой заражения (отслеживание информации, запасание продуктов). Физическая активность, помимо неподтвержденного эффекта в отношении риска заражения, обладает положительным эффектом в отношении эмоционального состояния и потому не может рассматриваться как фактор риска. Намеренное игнорирование требований с тревогой не связано.

Насколько велик «дополнительный» вклад в тревогу заражения и тревогу последствий пандемии защитного поведения с неподтвержденным эффектом, которое можно минимизировать? Для ответа на этот вопрос проводилось два иерархических регрессионных анализа.

1. В защитном поведении с подтвержденной эффективностью наиболее явные предикторы *тревоги заражения* — ношение перчаток и отказ от общественных мероприятий (предсказывают 19,1% дисперсии тревоги). Отслеживание информации и общение дополнительно предсказывает 7,2% различий между людьми в уровне тревоги заражения ($\beta=0,28$; $p<0,01$). Действия с неподтвержденным эффектом и покупка продуктов являются предикторами 3,6% дисперсии тревоги. Иными словами, даже при полном следовании рекомендованным стратегиям профилактики 10,9% различий между людьми по тревоге заражения могут объясняться избыточным поиском информации, общением по поводу пандемии и чрезмерными защитными действиями.

2. *Тревога негативных последствий* пандемии слабо связана с защитными действиями, эффективность которых подтверждена (пошаговая регрессия в качестве предиктора выявляет ношение перчаток, предсказывающее 2,0% дисперсии тревоги). Независимо от того, следует ли человек этим рекомендациям, отслеживание информации о коронавирусе предсказывает большую выраженность тревоги (дополнительно 8,2% различий между людьми в уровне тревоги; $\beta=0,29$; $p<0,01$), а применение средств с неподтвержденным эффектом связано с еще 2,4% дисперсии тревоги. Если принять рекомендованные меры как неизбежную необходимость, на долю общения, поиска информации и недоказанных

защитных действий приходится 10,6% различий между людьми в уровне тревоги по поводу негативных последствий пандемии.

Таблица

Корреляции защитных действий и отслеживания информации по поводу пандемии с выраженностью тревоги заражения и тревоги негативных последствий и признаками субъективно неконтролируемой тревоги

Защитное поведение		«Чрезмерная» тревога по поводу коронавируса	Тревога заражения	Тревога последствий
Отслеживание информации и общение по поводу пандемии		0,21**	0,36**	0,30**
Защитное поведение — общий показатель		0,21**	0,48**	0,25**
Защитное поведение — активная профилактика заражения		0,17**	0,41**	0,16**
Защитное поведение — самоизоляция		0,08	0,30**	0,11*
Защитное поведение — другое		0,18**	0,28**	0,25**
Действия с подтвержденной эффективностью	Стараетесь лишний раз не выходить из дома	0,05	0,22**	0,05
	Отказываетесь от общественных мероприятий своих или близких (например, кружков или школы детей) из-за коронавируса без внешних требований к тому	0,08	0,31**	0,11*
	Носите маску	0,12*	0,32**	0,13*
	Носите перчатки	0,17**	0,37**	0,14**
	Моете руки с мылом	0,07	0,16**	0,11*
Действия с неподтвержденной эффективностью	Уговариваете о мерах безопасности тех, кто в группе риска	0,22**	0,36**	0,20**
	Нажимаете на кнопки или ручки двери не пальцами руки, а какой-то другой частью руки или тела	0,14**	0,35**	0,14**
	Обращаетесь за медицинской помощью при малейшем подозрении на ОРВИ	0,00	0,20**	0,16**
	Принимаете лекарственные средства для улучшения иммунитета	0,11*	0,19**	0,14**

Защитное поведение		«Чрезмерная» тревога по поводу коронавируса	Тревога заражения	Тревога последствий
Другие действия	Занимаетесь зарядкой или другой физической активностью для улучшения иммунитета	0,11*	0,13**	0,14**
	Покупаете продукты или вещи «про запас»	0,20**	0,30**	0,21**
	Стали специально игнорировать требования (например, выходить, когда в этом нет необходимости)	0,09	0,00	0,10*

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Обсуждение результатов

Как показывают результаты, тревога в ситуации пандемии неоднородна: в ее структуре доминируют тревога по поводу заражения и тревога по поводу негативных (в первую очередь экономических) последствий. Тревога последствий пандемии более выражена и чаще приобретает дисфункциональный характер, мешая деятельности, является универсальной, не зависящей от пола и возраста. Страх заражения менее выражен, обычно переходит в дисфункциональные формы, только если речь идет о беспокойстве за близких. Этот страх более характерен для женщин, чем для мужчин. Анализ открытого вопроса указывает и на другие поводы тревоги, недостаточно учтенные в данном исследовании: тревога, связанной с общей неопределенностью, нарушением приватности и контролем, цифровизацией образования, изменением здоровья в связи с самоизоляцией.

Обсуждая перспективу научных исследований тревоги при пандемии, следует отметить два аспекта. Во-первых, в исследованиях, основывающихся на общих вопросах о тревоге и не учитывающих ее содержание, результаты будут относиться почти исключительно к страху заражения, который в России пока не является доминирующим. Во-вторых, на настоящий момент практически ничего не известно о тех поводах для тревоги, которые выявлены при качественном анализе открытых ответов. Именно они требуют изучения: роль тревоги, связанной с информационным фоном и взаимодействием с информацией о пандемии,

цифровизацией образования, нарушением приватности и цифровым контролем, недоверием врачам и медицинской системе, а также тревоги, связанной с семейными изменениями и изменениями образа жизни. Отдельного внимания требует организация распорядка дня, физической активности в период самоизоляции, которая может быть не менее важна для психического здоровья, а жалобы на нарушения сна при пандемии не в меньшей степени связаны с поведением в отношении сна, чем с тревогой и депрессией [2].

Особенности защитного поведения в ситуации пандемии и его связь с тревогой. В структуре защитного поведения выделяются наиболее распространенные действия по самоизоляции (ношение маски, перчаток, дезинфекция), а также разнообразные нетипичные стратегии, включающие медицинские (каждый третий) и физические попытки поддержания иммунитета, действия «вопреки» рекомендациям (их отметил каждый человек из четырех) и покупку продуктов «про запас» (два из трех респондентов).

Ключевое положение данной работы: «порочный круг» тревоги включает как неизбежные защитные действия, так и действия, не связанные с риском заражения или эффект которых неясен. Именно эти стратегии, если они обладают собственным вкладом в тревогу, можно и, предположительно, нужно контролировать и регулировать. Без лонгитюдных и экспериментальных исследований этот результат еще не доказывает, что ограничение такого поведения будет эффективным способом снижения тревоги, но полученные данные полностью поддерживают именно это предположение.

Отслеживание информации и общение по поводу пандемии и их связь с тревогой. С нашей точки зрения, это поведение — защитная реакция, направленная на регуляцию своего состояния (уточнение информации, поиск того, что обнадежит или конкретизирует угрозу, даст план действий). Такого рода поведение в отношении пандемии доказано связано с более выраженной тревогой [7; 11]. Наши данные согласуются с полученными ранее результатами о том, что такая защитная реакция крайне распространена и связана с тревогой. Данные регрессионного анализа позволяют предполагать, что даже после учета тех защитных действий, которые обязательны (самоизоляция, ношение масок и пр.), отслеживание информации и общение по поводу пандемии «ответственно» за 7,2% дисперсии тревоги заражения и 8,2% дисперсии тревоги негативных последствий пандемии. Это довод в пользу предположения о том, что регуляция поиска информации и общения может быть эффективным способом преодоления тревоги в ситуации пандемии.

Таким образом, в структуре тревоги по поводу коронавируса выделяется два связанных аспекта: менее актуальный страх заражения и более выраженная и дисфункциональная тревога по поводу экономических последствий пандемии. Два человека из трех следят за информацией о пандемии каждый день или чаще, а один человек из пятнадцати тратит на это большую часть дня. Дополнительно к эффективным стратегиям профилактики заражения отслеживание информации и общение по поводу пандемии, а также использование необязательных, но распространенных стратегий защиты и стратегий с сомнительной эффективностью предсказывают 10,8% дисперсии тревоги по поводу заражения и 10,6% дисперсии тревоги по поводу негативных последствий пандемии. Это позволяет предполагать, что целенаправленный контроль информационного потока и непроверенных вариантов защитного поведения может способствовать снижению тревоги в ситуации пандемии при сохранении защитных действий с доказанной эффективностью.

Литература

1. *Ениколопов С.Н., Казьмина О.Ю.* Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 2020. URL: <https://www.psy.su/feed/8182/> (дата обращения: 7.05.2020).
2. *Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш.* Клиническая психология сна и его нарушений. М.: Смысл, 2012. 320 с.
3. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
4. *Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Дан М.В., и др.* Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19 [Электронный ресурс]. ИП РАН, 2020. URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html?fbclid=IwAR2oJC9T6N8XvicF7wz4neKQ8r8Yc3POe8bqmOzGNFaBJqWO77L6FBUNnok (дата обращения: 7.05.2020).
5. *Холмогорова А.Б.* Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройства аффективного спектра: дисс. ... д-ра. психол. наук. М.: МГУ, 2006. 465 с.
6. *Beck A., Emery G., Greenberg R.* Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York: Basic Books, 2005. 388 p.
7. *Huang Y., Zhao N.* Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey [Электронный ресурс] // Psychiatry Research. 2020. Vol. 288. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120306077> (дата обращения: 7.05.2020). doi:10.1016/j.psychres.2020.112954
8. *Kennedy P.* Rehabilitation psychology: Introduction, review, and background // Oxford Handbook of Rehabilitation Psychology / P. Kennedy (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2012. P. 3–9.

9. *Lee S.A.* Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety // *Death Studies*. 2020. Vol. 44 (7). P. 393–401. doi:10.1080/07481187.2020.1748481
10. *Leventhal H., Brissette I., Leventhal E.* The common-sense model of self-regulation of health and illness // *The Self-Regulation of Health and Illness Behavior* / L.D. Cameron, H. Leventhal (eds.). New York: Routledge, 2003. P. 42–65.
11. *Moghanibashi-Mansourieh A.* Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak [Электронный ресурс] // *Asian Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 51. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301878> (дата обращения: 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102076
12. *Rajkumar R.Ph.* COVID-19 and mental health: A review of the existing literature [Электронный ресурс] // *Asian Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 52. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301775> (дата обращения: 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102066
13. *Roy D., Tripathy S., Kar S.K., et al.* Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic [Электронный ресурс] // *Asian Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 51. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301945> (дата обращения: 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102083
14. *Sahoo S., Rani S., Parveen S., et al.* Self-harm and COVID-19 Pandemic: An emerging concern — A report of 2 cases from India [Электронный ресурс] // *Asian Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 51. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187620182030215X> (дата обращения: 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102104
15. *Wang C., Pan R., Wan X., et al.* Longitudinal Study on the Mental Health of General Population during the COVID-19 Epidemic in China [Электронный ресурс] // *Brain, Behavior, and Immunity*. 2020. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7153528/> (дата обращения: 7.05.2020). doi:10.1016/j.bbi.2020.04.028

Информация об авторах

Тхостов Александр Шамилевич, доктор психологических наук, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9676-4096>, e-mail: tkhostov@gmail.com

Рассказова Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Psychological Contents of Anxiety and the Prevention in an Infodemic Situation: Protection against Coronavirus or the “Vicious Circle” of Anxiety?²

Aleksander Sh. Tkhostov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9676-4096>, e-mail: tkhostov@gmail.com

Elena I. Rasskazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

The paper studies the relationship of the anxiety of different types in the situation of the pandemic with the search for information about coronavirus and with protective actions. This research included 409 respondents uninfected by coronavirus aged 18 to 64 years old within a period of three weeks to one month from the start of self-isolation. The participants have appraised the severity of their anxiety caused by various reasons associated with the pandemic, the frequency of monitoring the information and communications about coronavirus, and the frequency of different protective actions against coronavirus. As a result, two aspects have been identified in the structure of the anxiety about coronavirus: the fear of the infection and anxiety about negative consequences. The fear of the consequences of the pandemic is characteristic of every third person, and it does not depend on sex and age. In one out of 11–12 persons, it is the experience that interferes with usual activities. A pronounced fear of infection was found in one person out of 5–10 respondents; it is more characteristic of women and older people. In addition to the infection prevention strategies, 10.8% of the variance of the infection anxiety and 10.6% variance of the anxiety about the negative effects of the pandemic predicts information monitoring, communications about the pandemic and usage of optional but common protection strategies and ambiguous strategies. The obtained results are consistent with our supposition that deliberate control of the information stream and unverified strategies of the protective behavior may contribute to reducing the anxiety in the situation of the pandemic while preserving the protective actions that have been found to be effective.

Keywords: pandemic, coronavirus, anxiety, protective behavior, infodemia.

² Cited by: Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. Psychological Contents of Anxiety and the Prevention in an Infodemic Situation: Protection against Coronavirus or the “Vicious Circle” of Anxiety? *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 70–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280204> (In Russ., abstr. in Engl.)

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00799.

References

1. Enikolopov S.N., Kaz'mina O.Yu. Dinamika psikhologicheskikh reaktzii na nachal'nom etape pandemii COVID-19 [Dynamics of psychopathological reaction at the first stage of COVID-19 pandemics] [Elektronnyi resurs] // *Psikhologicheskaya gazeta* [Psychological Newspaper]. 2020. Available at: <https://www.psy.su/feed/8182/> (Accessed 7.05.2020).
2. Rasskazova E.I., Tkhostov A.Sh. Klinicheskaya psikhologiya sna i ego narushenii [Clinical psychology of sleep and its disturbances]. Moscow: Smysl, 2012. 320 p.
3. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya telesnosti [Psychology of the bodily]. Moscow: Smysl, 2002. 287 p.
4. Kharlamenkova N.E., Bykhovets Yu.V., Dan M.V., et al. Perekhvativanie neopredelennosti, trevogi, bespokoistva v usloviyakh COVID-19 [Experiences of uncertainty, anxiety and unrest during COVID-19] [Elektronnyi resurs]. IP RAS, 2020. Available at: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html?fbclid=IwAR2oJC9T6N8XvicF7wz4neKQ8r8Yc3POe8bqmOzGNFaBJqWO77L6FBUNnok (Accessed 7.05.2020).
5. Kholmogorova A.B. Teoreticheskie i empiricheskie osnovaniya integrativnoi psikhoterapii rasstroistva affektivnogo spektra: diss. dokt. psikhol. nauk. [Theoretic and empiric grounds for integrative psychotherapy of affective spectrum disorders. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow: MGU, 2006. 465 p.
6. Beck A., Emery G., Greenberg R. Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York: Basic Books, 2005. 388 p.
7. Huang Y., Zhao N. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey [Elektronnyi resurs]. *Psychiatry Research*, 2020. Vol. 288. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120306077> (Accessed 7.05.2020). doi:10.1016/j.psychres.2020.112954
8. Kennedy P. Rehabilitation psychology: Introduction, review, and background. In Kennedy P. (ed.). *Oxford Handbook of Rehabilitation Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 3–9.
9. Lee S.A. Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*, 2020. Vol. 44 (7), pp. 393–401. doi:10.1080/07481187.2020.1748481
10. Leventhal H., Brissette I., Leventhal E. The common-sense model of self-regulation of health and illness. In Cameron L.D., Leventhal H. (eds.). *The Self-Regulation of Health and Illness Behavior*. New York: Routledge, 2003, pp. 42–65.
11. Moghanibashi-Mansourieh A. Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak [Elektronnyi resurs]. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 51. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301878> (Accessed 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102076
12. Rajkumar R.Ph. COVID-19 and mental health: A review of the existing literature [Elektronnyi resurs]. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 52. Available at:

- <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301775> (Accessed 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102066
13. Roy D., Tripathy S., Kar S.K., et al. Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic [Elektronnyi resurs]. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 51. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301945> (Accessed 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102083
 14. Sahoo S., Rani S., Parveen S., et al. Self-harm and COVID-19 Pandemic: An emerging concern – A report of 2 cases from India [Elektronnyi resurs]. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 51. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187620182030215X> (Accessed 7.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102104
 15. Wang C., Pan R., Wan X., et al. Longitudinal Study on the Mental Health of General Population during the COVID-19 Epidemic in China [Elektronnyi resurs]. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2020. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7153528/> (Accessed 7.05.2020). doi:10.1016/j.bbi.2020.04.028

Information about the authors

Aleksander Sh. Tkhostov, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Clinical Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9676-4096>, e-mail: tkhostov@gmail.com

Elena I. Rasskazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Получена 03.05.2020

Received 03.05.2020

Принята в печать 13.05.2020

Accepted 13.05.2020

Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание¹

Е.И. Рассказова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), НИУ «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Д.А. Леонтьев

НИУ «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dleontiev@hse.ru

А.А. Лебедева

НИУ «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5919-5338>, e-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Большинство исследований пандемии сегодня исходит из предположения, что эта ситуация является стрессогенной и ухудшающей благополучие. Цель работы — исследование субъективного благополучия в ситуации пандемии и его связи с совладанием и тревогой по поводу коронавируса. 409 человек заполняли шкалы удовлетворенности жизнью, позитивных и негативных переживаний, ситуативный вариант COPE, методики оценки тревоги заражения и тревоги негативных последствий пандемии. Группами сравнения выступили три выборки (98, 66 и 293 человека), заполнявших шкалы удовлетворенности жизнью и позитивных и негативных переживаний в 2017 и 2019 гг. У респондентов в ситуации самоизоляции отмечается более низкий уровень позитивных эмоций, но не удовлетворенности жизнью и негативных эмоций. Тревога по поводу пандемии связана лишь с негативными эмоциями. Эмоционально ориентированные копинг-стратегии и мысленный уход от проблемы связаны с более высоким уровнем тревоги по поводу пандемии, тогда как проблемно ориентированные и активные стратегии совладания связаны с тревогой слабо, что может объясняться отсутствием готовых продуктивных решения и способов в неопределенной ситуации. При тревоге, связанной с острым и неизбежным риском (таким как риск заражения), концентрация на эмоциях и принятие могут быть не

¹ Текст приведен по изданию: *Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А.* Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 90–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>

дисфункциональными стратегиями, так как не связаны с ухудшением общего благополучия. Наоборот, попытки справиться с тревогой по поводу негативных последствий пандемии за счет мысленного ухода от проблемы, использования «успокоительных», отрицания связаны с более низким уровнем удовлетворенности жизнью.

Ключевые слова: субъективное благополучие, качество жизни, совладающее поведение, пандемия, коронавирус, COVID-19.

Финансирование. Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 18-18-00480 «Субъективные индикаторы и психологические предикторы качества жизни».

Большинство исследований пандемии сегодня явно или неявно исходят из предположения, что нынешняя ситуация (включающая угрозу заражения, самоизоляция, переход на цифровое обучение и другие трудности) является стрессогенной, потенциально ухудшающей благополучие и качество жизни личности и требующей совладания. Многочисленные эмпирические работы, в первую очередь в Китае и Иране, указывают на распространенность жалоб на тревогу, депрессию, нарушения сна у людей, столкнувшихся с данной ситуацией [15; 18; 19], а первые обзоры и пилотажи в России приходят к предварительному выводу, что этого можно ожидать и в российском контексте [1; 7]. В целом разделяя этот тезис, выскажем несколько дополнительных соображений.

1. Субъективное благополучие и качество жизни — понятия, вызывающие в последнее время активный интерес в связи с доказательствами асимметричности негативных и позитивных индикаторов благополучия [6] и, более того, различия их функций и особенностей [14]. В клинической психологии хорошо известно, что субклинические группы риска различных психических и соматических заболеваний характеризуются высоким уровнем негативных эмоций: в ранних концепциях это понятие исследовалось под названием «негативной аффективности» [20], позже в психосоматике — под названием личности «типа D» [17]. Опираясь на эти клиничко-психологические исследования, закономерно предполагать рост в нынешней ситуации жалоб на тревожно-депрессивные и общесоматические (частые в популяции) симптомы — но только в группах риска с высоким уровнем негативных эмоций. Но связаны ли эти процессы с удовлетворенностью жизнью, позитивными эмоциями, субъективным счастьем и другими позитивными индикаторами благополучия?

2. Одна из наиболее влиятельных в мире концепций субъективного благополучия Эдварда Динера показывает, что субъективное благополучие крайне стабильно [12]. Даже самые яркие события могут изменить

его, но лишь ненадолго. Десятилетия были потрачены на то, чтобы показать, что некоторые небольшие изменения могут стать стабильными [16]; ключевые их результаты касаются содержания поставленных целей, обращения с эмоциями, внимания к своим базовым психологическим потребностям. О какой ситуации идет речь сейчас? На наш взгляд, весьма сомнительно, что через месяц после начала самоизоляции (которая, к тому же, у кого-то проходит на даче, у кого-то вообще не вызвала желания ограничить свою жизнь, а у кого-то явилась долгожданной встречей с семьей) можно ожидать тотального снижения благополучия, тем более долгосрочного.

3. Исследования копинг-стратегий показывают, что содержание копинг-стратегий и предвещающая их ситуация нередко более важны, чем их виды [4]. Так, у людей с ограниченными возможностями здоровья принятие оказывается отрицательно связанным с удовлетворенностью жизнью, потому что их жизнь требует такой меры активности и преодоления, при которых принятие заведомо неэффективно. Активное совладание в отношении учебных проблем эффективно только у тех студентов, кто сдал сессию плохо, а в ином случае не предсказывает ни успеваемости, ни благополучия. Ситуация пандемии, если рассматривать ее как стрессогенную ситуацию, тоже носит комплексный характер. Общее переживание неопределенности — лишь индикатор этой сложности. В ней могут быть и тревога по поводу заражения, и тревога по поводу остаться с собой наедине в самоизоляции, и тревога по поводу экономических последствий пандемии. Понятно, что делают люди, пытающиеся избежать любой тревоги (например, отвлекаются на другое, находят спасение в психоактивных средствах, отрицают ситуацию). Совершенно неочевидно, что именно делают люди, справляющиеся с ситуацией пандемии при помощи активного совладания (а большинство отвечает, что делают это). Что именно они делают? На какую из их тревог направлены эти действия? Могут ли они им помочь? Иными словами, мы убеждены, что обсуждение стратегий совладания имеет смысл только с дальнейшим уточнением: какие, во имя чего и в какой ситуации?

4. Как сказано выше, содержание тревоги — не менее важный фактор, чем содержание совладания, а в ситуации пандемии неочевидно и это. У любой тревоги есть смысл [2], и без обсуждения этого смысла для личности невозможно говорить ни об эффективности совладания, ни о благополучии. К сожалению, в существующих исследованиях пандемии не так много внимания уделяется смыслу тревоги.

Обобщая сказанное, прежде чем говорить о тотальном снижении качества жизни или необходимости психологической помощи (кроме клинических случаев, требующих помощи безотлагательной), нам кажется

правильным выявить, о какого типа снижении качества жизни (если вообще о нем) идет речь в ситуации пандемии, у кого (группы риска или все люди), какие стратегии совладания используются спонтанно, в чем их содержание и в совладании с чем именно в такой комплексной ситуации, как пандемия, они эффективны или неэффективны.

Цель — исследование субъективного благополучия в ситуации пандемии и его связи с совладанием и тревогой по поводу коронавируса и его последствий.

В исследовании выдвигались следующие **гипотезы**:

1. Субъективное благополучие у людей в ситуации пандемии снизится в сравнении с набранными тем же способом выборками предыдущих лет (2017–2019 гг.).

2. Различные типы тревоги (по поводу заражения и по поводу последствий пандемии) могут быть по-разному связаны с благополучием и стратегиями совладания в ситуации пандемии.

3. В отношении внезапных, неконтролируемых рисков (таких как риск заражения) эмоциональное отреагирование, поиск поддержки и принятие могут быть связаны с более высоким субъективным благополучием. В отношении долгосрочных, более управляемых, но менее определенных рисков (таких как риск негативных последствий пандемии) стратегии избегания тревоги — мысленный уход от проблемы, использование «успокоительных», отрицание — связаны с пониженным субъективным благополучием.

Метод

Основная выборка исследования включила 409 человек (186 мужчин, 45,5%, и 223 женщины, 54,5%) в возрасте от 18 до 64 лет (средний возраст $32,39 \pm 11,80$ лет), отрицавших историю психического или тяжелого соматического заболевания и не имевших на момент исследования диагноза коронавируса или содержательных оснований его у себя подозревать (три респондента указали, что «все возможно», остальные считали, что не болеют). Респонденты заполняли методики онлайн, в период с 17 апреля по 26 апреля 2020 г., по просьбе студентов, которые получали небольшие дополнительные баллы по учебному курсу за приглашение в исследование двух—трех знакомых.

1. Субъективное благополучие оценивалось в соответствии с моделью Э. Динера: для оценки ее когнитивного компонента применялась шкала удовлетворенности жизнью [3; 11], а для оценки позитивных и негативных эмоций — шкала позитивных и негативных эмоциональных

переживаний [5; 13]. Альфа Кронбаха шкал в данном исследовании составила 0,85–0,89. Дополнительно рассчитывался общий индекс благополучия (из суммы стандартизованных показателей удовлетворенности жизни и позитивных эмоций вычитался стандартизованный показатель негативных эмоций).

2. Методика диагностики совладающего поведения COPE [4; 9] использовалась в данном исследовании в ситуативном варианте — по отношению к ситуации пандемии. В связи с этим к инструкции общего варианта было добавлено: «Ответьте, пожалуйста, насколько часто Вы используете каждый из этих вариантов сейчас — в ситуации пандемии коронавируса, которая, так или иначе, коснулась всех, — чтобы справиться со своими переживаниями, защитить себя и своих близких, снизить риски и угрозы и подготовиться к будущему». Опросник позволяет оценить пятнадцать общих копинг-стратегий: активное совладание, планирование, подавление конкурирующей деятельности, сдерживание совладания, поиск инструментальной социальной поддержки, поиск эмоциональной социальной поддержки, концентрация на эмоциях, позитивное переформулирование, отрицание, принятие, обращение к религии, использование «успокоительных» (алкоголя, успокоительных средств, лекарств), юмор, поведенческий уход от проблемы, мысленный уход от проблемы.

Надежность-согласованность большинства субшкал ситуативного варианта COPE была достаточной (альфа Кронбаха — 0,73–0,96). Невысокие, но допустимые для исследовательских целей показатели были получены по субшкалам мысленного (0,61) и поведенческого ухода от проблемы (0,68), тогда как согласованность субшкалы сдерживания была низка (0,58). Эти результаты в целом соответствуют другим, полученным в использовании русскоязычной версии COPE, и объясняются, скорее, особенностями методики, нежели ее применением к ситуации пандемии.

3. Выраженность тревоги заражения оценивалась при помощи пяти вопросов (например: «Насколько сильно Вы тревожитесь по поводу того, что коронавирус угрожает лично Вам или Вашим близким?», «... что Вас могут им заразить?») с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 6 баллов (альфа Кронбаха 0,82). Тревога негативных последствий пандемии оценивалась при помощи трех вопросов («Насколько сильно Вы тревожитесь по поводу того, что из-за эпидемии “рухнет” экономика?», «... что Вы или Ваша семья лишитесь работы/заработка», «... что из-за эпидемии будет дефицит продуктов?», альфа Кронбаха — 0,77). Кроме того, рассчитывался общий показатель тревоги по восьми пунктам (альфа Кронбаха — 0,85).

Дополнительные выборки представляли собой группы респондентов, набранных тем же способом, через студентов той же кафедры в рамках тех же курсов и с теми же условиями, до пандемии и с применением шкал удовлетворенности жизнью и позитивных и негативных переживаний. Таких выборок в данном исследовании было три.

1. Первая группа сравнения была собрана в осеннем семестре 2017 г., включала 98 респондентов, из них 37 мужчин (38,1%). Респонденты были в возрасте от 20 до 69 лет (средний возраст — $29,03 \pm 10,71$ лет).

2. Вторая группа сравнения была собрана в весеннем семестре 2019 г., включала 66 респондентов, из них 27 мужчин (40,9%). Респонденты были в возрасте от 19 до 58 лет (средний возраст — $26,40 \pm 8,69$ лет).

3. Третья группа сравнения была собрана в осеннем семестре 2019 г., включала 293 респондента, из них 140 мужчин (47,8%). Респонденты были в возрасте от 18 до 60 лет (средний возраст — $29,22 \pm 9,83$ лет). В этой группе в данные включались только ответы по шкале позитивных и негативных переживаний, поскольку шкалу удовлетворенности жизнью они заполняли с другой шкалой Лайкерта (1—5 баллов вместо 1—7 баллов).

Все четыре выборки (вместе с основной) не различались по полу респондентов, однако респонденты в ситуации пандемии были немного старше ($F=8,32$; $p<0,01$; $\eta^2=0,03$). При попарном сравнении эти различия касались второй и третьей групп сравнения. Тем не менее, мы считаем проведенные ниже сравнения правомерными по двум причинам. Во-первых, если рассматривать те возрастные различия, из-за которых эта разница достигла уровня значимости, содержательно они невелики. Вряд ли можно всерьез предполагать, что реакция на пандемию человека в 29 лет отличается от реакции в 32 года. Во-вторых, ни в одном из этих исследований возраст респондентов не был связан с их удовлетворенностью жизнью ($r=-0,04-0,05$; $p>0,10$) и позитивными эмоциями ($r=-0,16-0,09$; $p>0,10$), но в двух исследованиях из четырех более низкий уровень негативных эмоций был характерен для людей более старшего возраста (при пандемии $r=-0,16$; $p<0,01$ и осенью 2019 г. $r=-0,29$; $p<0,01$). В остальных двух исследованиях связи возраста и негативных эмоций также были отрицательными, но принятого уровня значимости не достигали ($r=-0,12$ и $r=-0,05$). Иными словами, небольшие возрастные различия в выборках не могли сказаться на результатах сравнения удовлетворенности жизнью и позитивных эмоций. Тем не менее, во всех трех случаях возраст включался в анализ в качестве ковариаты с целью статистического контроля возможных возрастных эффектов.

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0.

Результаты

Субъективное благополучие в ситуации пандемии. Показатели удовлетворенности жизнью не различались в четырех группах ($p > 0,20$). Более детальный анализ показал, что удовлетворенность основной группы (в ситуации пандемии) была почти идентичной группе 2019 г., но ниже (хотя и незначимо), чем в 2017 г. Выраженность позитивных эмоций в группе 2020 г. была ниже, чем во всех остальных контрольных группах ($F=6,75$; $p < 0,01$; $\eta^2=0,02$), однако при попарном сравнении групп принятого уровня значимости $p < 0,05$ достигало только сравнение с группой 2017 г. Иными словами, вполне возможно, что за последние два года уровень позитивных эмоций снижался постепенно, и результаты 2020 г. не являются особыми. Уровень негативных эмоций был максимален в группе весеннего семестра 2019 г. и практически идентичен в остальных группах. Иными словами, на настоящий момент нет оснований говорить о его изменении.

Тревога и совладание в ситуации пандемии: связь с субъективным благополучием. К числу наиболее распространенных стратегий совладания в ситуации пандемии относятся позитивное переформулирование и личностный рост, принятие, планирование, активное совладание, юмор (рис.). К числу наиболее редких — использование «успокоительных» средств, включая алкоголь, обращение к религии, отрицание. Женщины чаще используют мысленный уход от проблемы, концентрацию на эмоциях, социальную поддержку, обращение к религии, принятие ($t=-6,54$ — $-2,30$; $p < 0,01$; $\eta=0,11$ — $0,31$). Мужчины чаще говорят об активном совладании, юморе и подавлении конкурирующей деятельности ($t=2,59$ — $3,68$; $p < 0,01$; $\eta=0,13$ — $0,18$). Люди более старшего возраста чаще прибегают к религии ($r=0,26$; $p < 0,01$), немного чаще используют активные стратегии совладания ($r=0,11$; $p < 0,05$) и немного реже — мысленное отвлечение ($r=-0,12$; $p < 0,05$) и юмор ($r=-0,14$; $p < 0,05$), по сравнению с молодыми людьми.

Мысленный уход от проблем, концентрация на эмоциях и их отреагирование, поиск эмоциональной и инструментальной социальной поддержки ($r=0,23$ — $0,31$; $p < 0,01$) и — в меньшей степени — прием алкоголя и «успокоительных» средств ($r=0,12$; $p < 0,05$) связаны с более высоким уровнем тревоги в ситуации пандемии. Позитивное переформулирование и юмор связаны с меньшей тревогой, однако связи эти слабы ($r=-0,15$ — $-0,14$; $p < 0,01$). Интересно, что в первую очередь эти результаты относятся к тревоге заражения и именно в отношении тревоги заражения полностью воспроизводятся. Наоборот, если речь идет о тревоге негативных последствий пандемии, ее связи с копинг-стра-

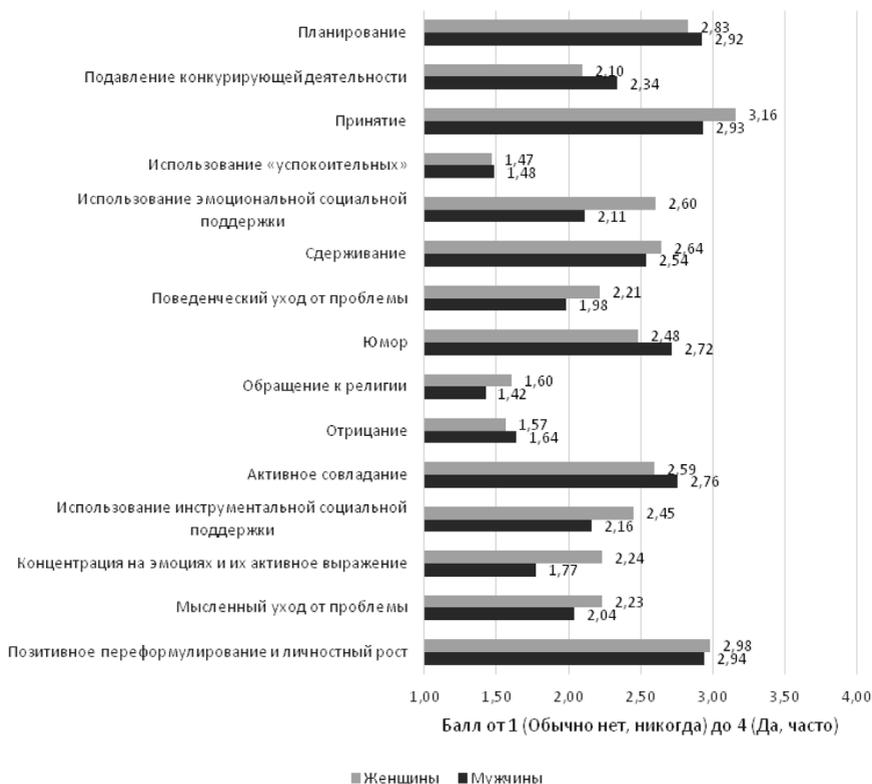


Рис. Стратегии совладания с ситуацией пандемии у мужчин и женщин

тегиями заметно слабее: корреляции с мысленным уходом от проблем, концентрацией на эмоциях, поиском социальной поддержки варьируют: $r=0,17-0,25$ ($p<0,01$), сохраняется корреляция с приемом «успокоительных» средств ($r=0,12$; $p<0,05$). Не выявлено связей тревоги последствий пандемии с позитивной переинтерпретацией и юмором.

Чем более выражена у человека тревога в ситуации пандемии, тем ниже его общее субъективное благополучие (табл.). Однако эта общая связь объясняется исключительно связью тревоги и негативных эмоций, но не позитивных эмоций или удовлетворенности жизнью.

Субъективное благополучие выше у тех, кто для совладания с ситуацией пандемии более склонен использовать позитивное переформулирование, юмор, и ниже у тех, кто прибегает к мысленному уходу, концентрации на эмоциях, «успокоительным» средствам. Использование как

эмоциональной, так и инструментальной поддержки оказывается слабо отрицательным фактором благополучия из-за связи этих стратегий с негативными эмоциями. Активное совладание связано с благополучием слабо положительно, также благодаря тому, что связано с более низким уровнем негативных эмоций.

Таблица

Взаимосвязь тревоги и стратегий совладания в ситуации пандемии с субъективным благополучием: результаты корреляционного анализа (N = 409)

Тревога и стратегии совладания в ситуации пандемии	Индекс благополучия	Удовлетворенность жизнью	Позитивные эмоции	Негативные эмоции
Тревога в ситуации пандемии — Общий показатель	-0,21**	-0,10*	-0,10	0,31**
Тревога заражения	-0,18**	-0,06	-0,09	0,28**
Тревога негативных последствий пандемии	-0,18**	-0,11*	-0,08	0,24**
СОРЕ — Позитивная интерпретация и личностный рост	0,32**	0,21**	0,34**	-0,21**
СОРЕ — Мысленный уход от проблемы	-0,24**	-0,18**	-0,16**	0,22**
СОРЕ — Концентрация на эмоциях и их активное выражение	-0,32**	-0,08	-0,22**	0,47**
СОРЕ — Использование инструментальной социальной поддержки	-0,10*	0,01	-0,08	0,17**
СОРЕ — Активное совладание	0,14**	0,07	0,12*	-0,15**
СОРЕ — Юмор	0,25**	0,10*	0,31**	-0,17**
СОРЕ — Поведенческий уход от проблемы	-0,16**	-0,12*	-0,09	0,16**
СОРЕ — Использование эмоциональной социальной поддержки	-0,15**	0,03	-0,10*	0,28**
СОРЕ — Использование «успокоительных»	-0,30**	-0,27**	-0,19**	0,25**

Примечание: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$.

Совладание с пандемией и благополучие при разном уровне тревоги: анализ модерации. Для проверки гипотезы о том, что в ситуации пандемии эффективность различных стратегий совладания в отноше-

нии благополучия может быть различной в зависимости от содержания и выраженности тревоги у человека, проводилась серия анализов модерации [10]. Основной зависимой переменной выступал интегративный показатель субъективного благополучия; дополнительно проводился анализ по составляющим благополучия (удовлетворенность жизнью, позитивные и негативные эмоции). На первом шаге анализа модерации зависимая переменная предсказывалась на основе стандартизованных показателей тревоги по поводу заражения, тревоги по поводу последствий пандемии и одной из копинг-стратегий в ситуации коронавируса (отдельно для каждой стратегии). На втором шаге анализа добавлялись две независимые переменные, характеризующие взаимодействие каждого из видов тревоги с данной копинг-стратегией. Изменение процента объясняемой моделью дисперсии (на втором шаге, по сравнению с первым), достигающее значимости $p < 0,05$, означало наличие эффекта взаимодействия: связь тревоги и благополучия различается при различных стратегиях совладания с ситуацией.

В целом, в отношении общего *индекса субъективного благополучия* было выявлено четыре эффекта взаимодействия. Концентрация на эмоциях и их выражение были связаны с общим низким уровнем субъективного благополучия ($\beta = -0,29$; $p < 0,01$; на первом шаге анализа $R^2 = 11,7\%$; $p < 0,01$), но у людей с выраженной тревогой по поводу заражения этот эффект был слабее ($\beta = -0,15$; $p < 0,05$; на втором шаге анализа $\Delta R^2 = 1,4\%$; $p < 0,05$). Повтор анализа модерации отдельно для удовлетворенности жизнью, позитивных и негативных эмоций показывает, что этот результат касается, в основном, удовлетворенности жизнью ($p < 0,05$); в отношении позитивных эмоций он достигает лишь уровня тенденции ($p < 0,10$) и вовсе не выявляется в отношении негативных эмоций. Напротив, у людей, чаще использующих стратегию принятия, отрицательная связь тревоги заражения и благополучия ($\beta = -0,13$; $p < 0,05$; на первом шаге анализа $R^2 = 4,7\%$; $p < 0,01$) слабее, чем у тех, кто реже принимает сложившуюся ситуацию такой, какая она есть ($\beta = -0,13$; $p < 0,05$; на втором шаге анализа $\Delta R^2 = 2,5\%$; $p < 0,01$). Этот результат объясняется не удовлетворенностью жизнью, а выраженностью позитивных и негативных эмоций.

Еще один эффект модерации был установлен в отношении использования «успокоительных» средств, которое в целом связано с более низким благополучием ($\beta = -0,28$; $p < 0,01$; на первом шаге анализа $R^2 = 12,3\%$; $p < 0,01$), но у людей с тревогой по поводу последствий пандемии этот эффект выражен сильнее ($\beta = 0,13$; $p < 0,05$; на втором шаге анализа $\Delta R^2 = 1,5\%$; $p < 0,05$). Более детальный анализ показывает, что этот эффект модерации касается именно удовлетворенности жизнью, а не эмоций. Наконец, при склонности к подавлению конкурирующей деятельности отмечает-

ся более выраженная связь тревоги по поводу последствий пандемии и низкого уровня благополучия ($\beta=-0,13$; $p<0,05$; на первом шаге анализа $R^2=5,1\%$; $p<0,01$; $\beta=0,13$; $p<0,05$; на втором шаге анализа $\Delta R^2=1,5\%$; $p<0,05$). Этот эффект взаимодействия относится (на уровне тенденции $p<0,08$) к удовлетворенности жизнью и позитивным эмоциям.

Дополнительно к этим результатам было выявлено два эффекта модерации, касавшихся исключительно *удовлетворенности жизнью*. Во-первых, склонность к мысленному уходу связана с более низким уровнем удовлетворенности ($\beta=-0,17$; $p<0,01$, на первом шаге анализа $R^2=3,9\%$; $p<0,01$), и этот эффект более выражен у лиц с более высоким уровнем тревоги по поводу последствий пандемии ($\beta=0,14$; $p<0,01$; на втором шаге анализа $\Delta R^2=1,6\%$; $p<0,05$). Во-вторых, в отношении удовлетворенности жизнью выявлен также эффект модерации отрицания и тревоги по поводу последствий пандемии: в целом, удовлетворенность жизнью не зависит от отрицания, но на уровне тенденции ниже у людей с тревогой по поводу последствий пандемии ($\beta=-0,09$; $p<0,10$; на первом шаге анализа $R^2=1,6\%$; $p<0,10$), однако при высоком уровне отрицания эта связь становится более выраженной ($\beta=0,15$; $p<0,01$; на втором шаге анализа $\Delta R^2=2,8\%$; $p<0,01$).

Обсуждение результатов

Субъективное благополучие: есть ли основания говорить об общем снижении в ситуации пандемии? В соответствии с моделью Э. Динера [12], наши результаты свидетельствуют скорее в пользу стабильности субъективного благополучия, по крайней мере, его когнитивного компонента и негативных эмоций. При этом результаты свидетельствуют в пользу того, что уровень позитивных эмоций в настоящий момент ниже, чем в предыдущие годы (возможно, снижение было постепенным в последние два года). Что касается негативных эмоций, следует учесть, что с возрастом их выраженность становится меньше. Выборка 2020 г. (во время пандемии) была немного старше, т. е. возможно, что будущие исследования выявят нарастание негативных эмоций в ситуации пандемии, которое не обнаружили мы.

Особый интерес представляет тот результат, что тревога в ситуации пандемии практически не связана с общей удовлетворенностью жизнью и позитивными эмоциями. Ее связь с субъективным благополучием полностью объясняется связью с негативными эмоциями. Иными словами, возможно, что уровень позитивных эмоций у людей в ситуации пандемии снизился, но, по-видимому, *произошло это не по причине*

тревоги, а по другим причинам (например, из-за депрессивных переживаний, снижения уровня активности и пр.). С нашей точки зрения, можно предполагать, что негативные и позитивные эмоции в ситуации неопределенности (такой, как пандемия) становятся менее связаны друг с другом. *Негативные эмоции определяются тревожно-депрессивными переживаниями в ситуации пандемии и отмечаются только при особых реакциях на ситуацию угрозы коронавируса* (именно поэтому средний их уровень стабилен), а позитивные эмоции определяются другими факторами.

Эффективность копинг-стратегий в отношении тревоги по поводу пандемии. Без логитюдных данных о динамике тревоги окончательные выводы об эффективности различных стратегий совладания с пандемией преждевременны. На настоящий момент четко заметна неэффективность в отношении тревоги эмоционально ориентированных копинг-стратегий и мысленного ухода от проблемы, тогда как позитивная роль переформулирования и юмора минимальна, а активное совладание и планирование не связаны с тревогой вовсе. С нашей точки зрения, результаты объясняются новизной самой ситуации пандемии: избегание тревоги и чрезмерное фокусирование на переживании эмоций и их выражении являются общими факторами хронификации тревоги, препятствуя эффективному преодолению проблемы [8]. Прием «успокоительных» средств, включая алкоголь, также не способствует трансформации ситуации, их эффект краткосрочен, однако зависит от количества и частоты этой стратегии, что и объясняет слабость корреляции. Напротив, позитивное переформулирование, юмор, а особенно активное совладание и планирование требуют хорошего видения перспективы ситуации, того, какие именно активные действия можно предпринять, как именно переформулировать ситуацию, а это в настоящее время трудно предсказать. Говоря метафорически, люди постепенно учатся применять проблемно ориентированные, позитивные стратегии совладания в новой неопределенной ситуации, и этот процесс требует времени, вовлеченности и не имеет готовых, однозначно эффективных решений.

В этом контексте закономерно, что стратегии совладания с ситуацией пандемии более тесно связаны с тревогой заражения, нежели с тревогой негативных последствий пандемии. Перспектива негативных последствий пандемии явно более неопределенная, то, какие действия и стратегии эффективны в уменьшении рисков, малопредсказуемо. Как следствие, активное совладание с такими угрозами может быть основано исключительно на индивидуальных или семейных решениях, а их результат проверен с течением времени.

Копинг-стратегии и благополучие при выраженной тревоге по поводу заражения и последствий пандемии: эффекты модерации.

Данные свидетельствуют в пользу того, что выраженная тревога по поводу заражения (к тревоге по поводу последствий пандемии это не относится) уменьшает связь стратегии концентрации на эмоциях с субъективным благополучием. По крайней мере, возможно, что для тревоги, связанной с текущим, острым и неизбежным риском (таким как риск заражения), отреагирование эмоций не столь явно связано с неудовлетворенностью жизнью, как в других ситуациях. Кроме того, при выраженной тревоге по поводу заражения стратегия принятия может быть эффективной в отношении эмоционального состояния человека. В частности, у людей, использующих стратегию принятия в отношении пандемии, тревога заражения слабее связана с негативными эмоциями и более низким уровнем позитивных эмоций.

Мысленный уход от проблемы и использование «успокоительных» средств особенно тесно связаны с низким уровнем удовлетворенности жизнью у тех, кто сильнее переживает из-за негативных последствий пандемии. Можно предварительно предполагать, что попытки справиться с тревогами из-за возможной потери работы и/или экономического кризиса за счет мысленного ухода от проблемы и использования «успокоительных» могут быть особенно неэффективны, поскольку рискуют негативно сказаться не только на эмоциональном состоянии, но и на когнитивной оценке своей жизни в целом. Точно так же склонность к отрицанию в ситуации пандемии, будучи сама по себе не связана с удовлетворенностью жизнью, оказывается предиктором худшей удовлетворенности у тех, кто беспокоится из-за последствий пандемии. На первый взгляд, несколько «выбивается» из данного контекста тот результат, что при подавлении конкурирующей деятельности связь тревоги по поводу пандемии и низкого уровня благополучия также сильнее, чем если человек не использует эту стратегию. С нашей точки зрения, причина заключается в том, что в ситуации тревоги по поводу негативных последствий пандемии трудно сказать, что именно является подавлением конкурирующей деятельности и насколько это эффективная стратегия. Например, если в попытке справиться с тревогой человек сосредоточивается на небольших задачах и старается не думать о наиболее тревожащем его, речь, по сути, идет о тех же стратегиях, что и в случае мысленного ухода, отрицания, использования «успокоительных», т. е. о хронификации тревоги из-за ее избегания. К сожалению, пока трудно сказать, какая стратегия активного совладания с угрозой экономических последствий пандемии эффективна, а значит, и разделение «основной» и «конкурирующей» деятельности становится условным.

Выводы

Таким образом, показатели удовлетворенности жизнью и негативных эмоций, выявляемые в ситуации пандемии, не отличаются от данных, полученных в другое время в аналогичных выборках (2017, 2019 гг.), но свидетельствуют в пользу гипотезы о более низком уровне позитивных эмоций у респондентов в ситуации самоизоляции. Тревога по поводу пандемии не связана с удовлетворенностью жизнью и позитивными эмоциями, но связана с негативными эмоциями. Из стратегий совладания в ситуации пандемии чаще других назывались позитивное переформулирование и личностный рост, принятие, планирование, активное совладание, юмор. Реже всего — использование «успокоительных» средств, включая алкоголь, обращение к религии, отрицание.

Эмоционально ориентированные копинг-стратегии и мысленный уход от проблемы связаны с более высоким уровнем тревоги по поводу пандемии, тогда как проблемно ориентированные и активные стратегии совладания связаны с тревогой слабо, что может объясняться отсутствием готовых продуктивных решения и способов в неопределенной ситуации (особенно это касается тревоги по поводу негативных последствий пандемии).

Результаты анализа модерации позволяют предполагать, что при тревоге, связанной с текущим, острым и неизбежным риском (таким как риск заражения), концентрация на эмоциях и принятие могут быть не дисфункциональными стратегиями, так как не связаны с ухудшением общего благополучия. Наоборот, попытки справиться с тревогой по поводу негативных последствий пандемии за счет мысленного ухода от проблемы, использования «успокоительных», отрицания связаны с более низким уровнем удовлетворенности жизнью.

Литература

1. Ениколопов С.Н., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 2020. URL: <https://www.psy.su/feed/8182/> (дата обращения: 09.05.2020).
2. Мэй Р. Смысл тревоги: пер. с англ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2006. 416 с.
3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.
4. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возмож-

- ности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.
5. *Рассказова Е.И., Лебедева А.А.* Скрининговая шкала позитивных и негативных переживаний Э. Динера: апробация русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. В печати.
 6. *Селигман М.* Новая позитивная психология: пер. с англ. М.: София, 2006. 367 с.
 7. *Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Дан М.В., и др.* Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19 [Электронный ресурс]. ИП РАН, 2020. URL: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html?fbclid=IwAR2oJC9T6N8XvicF7wz4neKQ8r8Yc3POe8bqmOzGNFaBJqWO77L6FBUNnok (дата обращения: 09.05.2020).
 8. *Beck A., Emery G., Greenberg R.* Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York: Basic Books, 2005. 388 p.
 9. *Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K.* Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56 (2). P. 267–283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267
 10. *Chaplin W.F.* Moderator and mediator models in personality research // Handbook of research methods in personality psychology / R.W. Robins, R.C. Fraley, R.E. Krueger (eds.). New York: The Guilford Press, 2007. P. 602–632.
 11. *Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., et al.* The Satisfaction with Life Scale // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49 (1). P. 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
 12. *Diener E., Ryan K.* Subjective well-being: a general overview // South African Journal of Psychology. 2009. Vol. 39 (4). P. 391–406. doi:10.1177/008124630903900402
 13. *Diener E., Wirtz D., Tov W., et al.* New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings // Social Indicators Research. 2010. Vol. 97 (2). P. 143–156. doi:10.1007/s11205-009-9493-y
 14. *Fredrickson B.L.* The Role of Positive Emotions in Positive Psychology // American Psychologist. 2001. Vol. 56 (3). P. 218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
 15. *Huang Y., Zhao N.* Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey [Электронный ресурс] // Psychiatry Research. 2020. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7152913/> (дата обращения: 09.05.2020). doi:10.1016/j.psychres.2020.112954
 16. *Lyubomirsky S.* The myths of happiness: What should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does. New York: Penguin Press, 2013. 298 p.
 17. *Pedersen S.S., Denollet J.* Is Type D Personality Here to Stay? Emerging Evidence Across Cardiovascular Disease Patient Groups // Current Cardiology Reviews. 2006. Vol. 2 (3). P. 205–213. doi:10.2174/157340306778019441
 18. *Rajkumar R.Ph.* COVID-19 and Mental Health: A Review of the Existing Literature [Электронный ресурс] // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 52. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301775> (дата обращения: 09.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102066
 19. *Roy D., Tripathy S., Kar S.K., et al.* Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandem

- ic [Электронный ресурс] // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 51. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301945> (дата обращения: 09.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102083
20. *Watson D., Clark L.A., Carey G.* Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders // Journal of Abnormal Psychology. 1988. Vol. 97 (3). P. 356–363. doi:10.1037/0021-843X.97.3.346

Информация об авторах

Рассказова Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова); ведущий научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, НИУ «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, заведующий международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, НИУ «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dleontiev@hse.ru

Лебедева Анна Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации, НИУ «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5919-5338>, e-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Pandemic as a Challenge to Subjective Well-Being: Anxiety and Coping²

Elena I. Rasskazova

Lomonosov Moscow State University, Higher School of Economics,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Dmitry A. Leontiev

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dleontiev@hse.ru

² Cited by: Rasskazova E.I., Leontiev D.A., Lebedeva A.A. Pandemic as a Challenge to Subjective Well-Being: Anxiety and Coping. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 90–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>. (In Russ., abstr. in Engl.)

Anna A. Lebedeva

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5919-5338>, e-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Most research on the pandemic today assumes that this situation is stressful and requires coping. The aim was to study subjective well-being in the situation of the pandemic and its relationship to coping and anxiety about coronavirus. 409 people filled Satisfaction With Life Scale, Scale of Positive And Negative Experiences, situational version of COPE, checklists assessing anxiety of infection and anxiety of the negative consequences of the pandemic. The comparison groups were three samples of 98, 66 and 293 people who filled Satisfaction With Life Scale and Scale of Positive And Negative Experiences in 2017 and 2019. There was a lower level of positive emotions among respondents in a situation of self-isolation, but the same level of satisfaction with life and negative emotions. Anxiety about the pandemic is related to higher negative emotions only. Emotionally oriented coping strategies and mental disengagement are associated with a higher level of pandemic anxiety. Problem-oriented and active coping strategies are weakly associated with lower anxiety that could be explained by the lack of ready effective methods of resolving this new and uncertain situation. Anxiety associated with current, acute and imminent risk (such as risk of infection), concentration on emotions and acceptance may not be dysfunctional strategies, as they are not associated with deterioration in overall well-being. On the contrary, attempts to cope with anxiety regarding negative consequences of a pandemic by mental disengagement, substance use and denial are associated with a lower level of satisfaction with life.

Keywords: subjective well-being, quality of life, coping, pandemic, coronavirus, COVID-19.

Funding. The study is supported by the Russian Science Foundation, project № 18-18-00480 “Subjective indicators and psychological predictors of quality of life”.

References

1. Enikolopov S.N., Kaz'mina O.Yu. Dinamika psikhologicheskikh reaktsii na nachal'nom etape pandemii COVID-19 [Dynamics of psychopathological reaction at the first stage of COVID-19 pandemics] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya gazeta* [Psychological Newspaper], 2020. Available at: <https://www.psy.su/feed/8182/> (Accessed 09.05.2020).
2. May R. Smysl trevogi [The Meaning of Anxiety]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2006. 416 p. (In Russ.).
3. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring obshchestvennogo*

- mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 2020, no. 1, pp. 117–142.
- Rasskazova E.I., Gordeeva T.O., Osin E.N. Koping-strategii v strukture deyatelnosti i samoregulyatsii: psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki COPE [Coping Strategies in the Structure of Activity and Self-Regulation: Psychometric Properties and Applications of the COPE Inventory]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2013. Vol. 10 (1), pp. 82–118.
 - Rasskazova E.I., Lebedeva A.A. Skringovaya shkala pozitivnykh i negativnykh perezhivaniy E. Diner'a: aprobatsiya russkoyazychnoy versii [Diener's Scale of Positive and Negative Experiences: Validation of the Russian version]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2020. In print.
 - Seligman M. Novaya pozitivnaya psikhologiya [Authentic Happiness]. Moscow: Sofiya, 2006. 367 p. (In Russ.).
 - Kharlamenkova N.E., Bykhovets Yu.V., Dan M.V., et al. Perezhivanie neopredelennosti, trevogi, bespokoistva v usloviyakh COVID-19 [Experiences of uncertainty, anxiety and unrest during COVID-19] [Elektronnyi resurs]. IP RAS, 2020. Available at: http://ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html?fbclid=IwAR2oJC9T6N8XvicF7wz4neKQ8r8Yc3POe-8bqmOzGNFaBJqWO77L6FBUNok (Accessed 09.05.2020).
 - Beck A., Emery G., Greenberg R. Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York: Basic Books, 2005. 388 p.
 - Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 56 (2). P. 267–283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267
 - Chaplin W.F. Moderator and mediator models in personality research. In Robins R.W., Fraley R.C., Krueger R.E. (eds.). *Handbook of research methods in personality psychology*. New York: The Guilford Press, 2007, pp. 602–632.
 - Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., et al. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985. Vol. 49 (1), pp. 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
 - Diener E., Ryan K. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 2009. Vol. 39 (4), pp. 391–406. doi:10.1177/008124630903900402
 - Diener E., Wirtz D., Tov W., et al. New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 2010. Vol. 97 (2), pp. 143–156. doi:10.1007/s11205-009-9493-y
 - Fredrickson B.L. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 2001. Vol. 56 (3), pp. 218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
 - Huang Y., Zhao N. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey [Elektronnyi resurs]. *Psychiatry Research*, 2020. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7152913/> (Accessed 09.05.2020). doi:10.1016/j.psychres.2020.112954

16. Lyubomirsky S. The myths of happiness: What should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does. New York: Penguin Press, 2013. 298 p.
17. Pedersen S.S., Denollet J. Is Type D Personality Here to Stay? Emerging Evidence Across Cardiovascular Disease Patient Groups. *Current Cardiology Reviews*, 2006. Vol. 2 (3), pp. 205–213. doi:10.2174/157340306778019441
18. Rajkumar R.Ph. COVID-19 and Mental Health: A Review of the Existing Literature [Elektronnyi resurs] // *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 52. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301775> (Accessed 09.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102066
19. Roy D., Tripathy S., Kar S.K., et al. Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic [Elektronnyi resurs]. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 51. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876201820301945> (Accessed 09.05.2020). doi:10.1016/j.ajp.2020.102083
20. Watson D., Clark L.A., Carey G. Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 1988. Vol. 97 (3), pp. 356–363. doi:10.1037/0021-843X.97.3.346

Information about the authors

Elena I. Rasskazova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Moscow State University; Senior Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9648-5238>, e-mail: e.i.rasskazova@gmail.com

Dmitry A. Leontiev, Doctor of Psychology, Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-9805>, e-mail: dleontiev@hse.ru

Anna A. Lebedeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5919-5338>, e-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Получена 30.04.2020

Received 30.04.2020

Принята в печать 06.05.2020

Accepted 06.05.2020

Трансформация метафорических репрезентаций жизненного пути личности в период самоизоляции у взрослых¹

Э.М.В. Саликова

Московский педагогический государственный университет
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию социальных репрезентаций жизненного пути, выраженных метафорически. Представлены результаты лонгитюдного эмпирического исследования социальных репрезентаций жизненного пути, выраженных метафорически, у взрослых респондентов. В первом этапе исследования приняли участие 267 респондентов, продолжили участие во втором этапе 37 респондентов. В ходе первого этапа исследования были выделены категории анализа метафорических репрезентаций на материале эссе 267 респондентов. На втором этапе исследования были проанализированы данные 37 респондентов, описавших свой жизненный путь в обыденной ситуации и в ситуации самоизоляции в форме метафор с интервалом в полгода. В ходе проведенного исследования проведен контент-анализ слов, составляющих метафорические репрезентации «повседневного» жизненного пути, а также жизненного пути в самоизоляции. На основании полученных данных выделены категории анализа метафорических репрезентаций, проведен анализ по категориям, выделена ядерно-периферическая структура социальных репрезентаций жизненного пути и жизненного пути в самоизоляции. В рамках данного исследования осуществлен сравнительный анализ представлений взрослых респондентов о жизненном пути в обыденной жизни и в период самоизоляции, выявлены динамические изменения в структурных элементах социальных репрезентаций.

Ключевые слова: социальные репрезентации, жизненный путь, метафора, самоизоляция.

Введение

Тенденции изучения феномена социальных репрезентаций в рамках современной психологической науки отражают общую заинтересованность

¹ Текст приведен по изданию: Саликова Э.М.В. Трансформация метафорических репрезентаций жизненного пути личности в период самоизоляции у взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 147–160. DOI: 10.17759/cpse.2020090207

ученых-исследователей в решении важного и не слишком хорошо изученного вопроса. Особое внимание привлекает также феномен жизненного пути, который на протяжении длительного времени оставался одной из центральных проблем отечественной и зарубежной психологии. Проблема исследования социальных репрезентаций жизненного пути становится особенно актуальной в момент социальных преобразований и трансформаций образа жизни, вызванных экстремальными ситуациями. Отметим, что экстремальность в данном контексте — это не только характеристика внешних условий, но и показатель, отражающий внутреннее психологическое состояние человека [9]. Одной из трансформаций подобного характера как психической жизни отдельного индивида, так и жизни общества в целом выступает режим самоизоляции граждан, при котором происходят изменения не только в обыденной жизни, но и во всех сферах социальных взаимоотношений, а также в представлениях о жизненном пути. В связи с неконтролируемым распространением не изученного ранее вируса 11 марта 2020 г. генеральный директор Всемирной Организации Здравоохранения объявил сложившуюся ситуацию пандемией, что означает, что в большинстве стран мира зарегистрированы случаи инфицирования [7], в связи с чем отдельные общества были вынуждены реагировать на сложившуюся ситуацию как на государственном уровне, так и на уровне гражданской позиции каждого отдельного индивида данных обществ. В Российской Федерации в связи с изменением эпидемиологической обстановки органами государственной власти было принято решение о введении режима повышенной готовности и, как следствие, — введении режима самоизоляции. Данные меры являются беспрецедентными и, безусловно, новыми для общества, в связи с чем отдельные его представители вынуждены вырабатывать новые механизмы преодоления кризиса как в экономической, так и в социальной сферах, а также новые психологические механизмы преодоления ситуации неопределенности и депривации удовлетворения базовой потребности в безопасности. В данной ситуации актуальным выступает исследование социальных репрезентаций жизненного пути, поскольку таким образом становится возможным изучение представлений членов определенного социума, а именно российского, о жизненном пути в условиях преобразований традиционного уклада жизни. В связи с тем, что социальные репрезентации, как и жизненный путь, являются феноменами, которым свойственно развитие в изменяющихся условиях, становится возможным предпринять попытку изучения этих преобразований.

Разработка понятия социальной репрезентации осуществлялась представителями французской школы, которые предприняли попытки определения и выявления механизмов функционирования индивидуального сознания субъекта в рамках определенного социума. С. Московичи опре-

деляет социальные репрезентации с позиции соединения идей, метафор и образов, отражающих действительность [11]. Он и последователи данного направления отмечали способ жизни, выбранный субъектом, в качестве отражения специфического типа его личности, содержащего информацию об особенностях ее формирования на различных этапах становления в обществе. В период самоизоляции личность вынуждена пребывать в ситуации неопределенности и отсутствия контроля за привычным ритмом своей жизни, что не является ее выбором, а предполагает регламентацию со стороны государственных органов. Принцип неопределенности в рамках социальной психологии, особенно в тех ее областях, в которых внимание уделяется исследованиям личности, связан с трансформациями бытийного плана. Такого рода трансформации выражаются в нарастании социальных изменений, которые способствует превращению системы социального взаимодействия человека в череду ситуаций неопределенности, в основе которых находится проблема социального выбора [3]. Ситуация самоизоляции характеризуется концентрическим характером изменений в социальных взаимодействиях человека, что выражается в исключении привычных социальных контактов, трансформации типичных способов осуществления жизнедеятельности и приводит к тому, что человеку необходима выработка новых моделей удовлетворения потребностей в коммуникации, принятии, поддержке, безопасности. В данном контексте актуальным выступает исследование репрезентаций жизненного пути, неотъемлемой частью которого выступает выбор личности [10], сделанный как в рамках прошлого опыта и определяющий настоящее, так и произведенный в актуальной ситуации. Осуществление такого выбора в рамках самоизоляции не представляется возможным, однако данная ситуация определяется решениями, принятыми на предыдущих этапах жизни. А.М. Столяренко рассматривает экстремальность как «показатель особого состояния системы «человек в ситуации», изменяющийся в определенном диапазоне в зависимости от степени подготовленности и выбора поведения самим человеком» [12; с. 36]. Выбор жизненного пути в ситуации социальных преобразований и неопределенности во многом определяется культурно-исторической ситуацией данного общества, однако особое значение в данном контексте приобретает и внутренняя позиция личности, поскольку данные обстоятельства могут быть приняты или не приняты личностью. Решение о выполнении предписаний, регламентирующих жизнедеятельность, остается за человеком.

Применение метафор в качестве социальных репрезентаций позволяет осуществить сохранение непротиворечивости внутренней картины мира. Процесс метафоризации, по мнению некоторых ученых, содержательно определяется необходимостью осуществления трансформации структуры знаний из «неизвестного» в «известное». Именно трансфор-

мация знаний из «неизвестного» в «известное» посредством метафоризации может выступать эффективным способом преодоления ситуации неопределенности, а также позволить определить абстрактные и многомерные понятия, такие как жизненный путь [8].

На основании анализа различных подходов к исследованию жизненного пути, разрабатываемых с позиции субъекта, а также объективных биографических событий жизни человека, можно определить данный многомерный феномен как субъективно воспринимаемую, организованную, индивидуальную историю жизни человека, предполагающую вариативность развития, проектируемую им самим и осуществляемую в рамках социума, обусловленную его субъективным выбором.

К.А. Абульханова-Славская в ходе разработки проблем социального мышления вводит понятие социальной репрезентации как процедуры мышления, которая выражается в осуществлении личностью на протяжении жизни проектирования определенной теоретической концепции жизни, предполагающей соответствие адекватному отношению как к самой личности, так и к действительности, в которой осуществляется ее жизненный путь. Данная концепция выступает продуктом индивидуального и социального сознания [1].

Согласно концепции Ж.-К. Абрика, социальные репрезентации образованы определенной структурой. В рамках структурного подхода социальная репрезентация рассматривается как «функциональное видение мира, которое позволяет индивидам или группам придавать значение их поведению, понимать реальность через собственную систему отношений, таким образом адаптироваться к ней и определять свое место в ней» [13]. Репрезентация в данном контексте выступает как способ видения аспекта социальной действительности, выражающийся в суждении или действии. В рамках нашего исследования в качестве такого аспекта выступает жизненный путь в обыденной жизни и жизненный путь в самоизоляции. Ядро-периферическая структура социальных репрезентаций образована ядерной системой и периферической системой, которые находятся в иерархических отношениях; ядро рассматривается как наиболее значимый компонент для сохранения представления. Ядро является устойчивой областью репрезентации, определяется культурно-историческим контекстом, коллективной памятью. Функционально ядро призвано придать смысл представлению, а также определить его структуру. Ядро выступает в качестве отражения внутригруппового консенсуса, выполняет нормативные функции, которые представлены в убеждениях и действиях. Устойчивость ядра репрезентации является результатом объективации, сутью которого выступает преобразование абстрактного в конкретное, что и представляется возможным осуществить посредством метафоризации [14].

Периферическая система призвана конкретизировать значение ядра, а также обеспечить поддержание связи между ядром и актуальной ситуацией выработки социального представления, изменением социального контекста. Периферическая система выступает динамическим компонентом структуры, ее изменение позволяет сохранить ядро социальной репрезентации и все представление в целом. Периферическая система определяется индивидуальной памятью субъекта. Идея структурности находит отражение в трудах С. Аша. Он рассматривает иерархию элементов восприятия. Ученый выделяет «центральную черту», которая определяет целостный образ, а поступающая информация структурируется вокруг этой черты [2]. Д. Жодоле отмечает динамическую преемственность представлений, в основе одного представления всегда лежит другое, существовавшее ранее [15]. Таким образом, внутри структуры социальных репрезентаций имеются взаимосвязи между ее компонентами, характер которых может претерпевать изменения, обусловленные как внутренними, так и внешними условиями. Исходя из идеи структурности социальной репрезентации, представляется возможным выдвинуть предположение о том, что в условиях социальных преобразований, к которым относится и самоизоляция, изменения будут характерны в основном для периферической системы социальной репрезентации жизненного пути в случае, если данные преобразования не будут иметь разрушительного воздействия на ядерную систему, что возможно при перестройке сферы смысло-жизненных ориентаций личности и коренной трансформации жизненного пути, определяемой личностными выборами.

Выборка исследования

В первом этапе исследования приняли участие 267 респондентов в возрасте от 18 до 55 лет ($M_{\text{возр}} = 28,6$; $SD_{\text{возр}} = 7,0$, представители российского общества, 31 мужчина и 236 женщин). Во втором этапе исследования приняли участие 37 респондентов, которые уже принимали участие в рамках первого этапа, в возрасте от 20 до 45 лет ($M_{\text{возр}} = 29$; $SD_{\text{возр}} = 9,1$, 14 мужчин и 23 женщины).

Методы

Первый этап исследования проводился в форме онлайн-опроса при помощи сервиса «Google Формы», в рамках которого испытуемым было предложено выполнить свободное описание жизненного пути в форме

метафорического эссе в произвольной форме. Применение данного метода было произведено вслед за А.А. Бочавер, которая рассматривала его в рамках своей диссертационной работы [5]. Время написания эссе не было ограничено и составило от 20 минут до 1,5 часов. Данное эссе, выполненное в свободной форме, позволяет выявить репрезентации личности о жизненном пути, выраженные в метафорах. Размер эссе не ограничен. Обработка методики выполнялась методом контент-анализа. Инструкция в рамках первого этапа состояла в следующем: «Уважаемые участники исследования, предлагаем Вам найти и выразить в кратком эссе метафору, которая лучшим образом, на Ваш взгляд, описывает Ваш жизненный путь (попытайтесь описать метафору как можно более подробно)».

Второй этап исследования проводился в период самоизоляции в форме онлайн-опроса при помощи сервиса «Google Формы», где была размещена проективная методика метафорического эссе «Мой жизненный пути в самоизоляции». Время опроса также не было ограничено. Участие во втором этапе исследования приняли 37 респондентов из тех, кто участвовал в первом этапе, именно результаты данных респондентов и были проанализированы с позиции трансформации социальных репрезентаций жизненного пути. Интервал между проведением первого и второго этапа исследования составил полгода. В рамках второго этапа респондентам было необходимо написать метафорическое эссе, раскрывающее представление о самоизоляции. Инструкция в рамках второго этапа была следующей: «Уважаемые участники исследования, предлагаем Вам найти и выразить в кратком эссе метафору, которая лучшим образом, на ваш взгляд, описывает ваш жизненный путь в самоизоляции (попытайтесь описать метафору как можно более подробно)».

Выбор рассмотренного метода исследования метафорических представлений о жизненном пути определяется задачами изучения структуры социальных репрезентаций, а также компонентами, выделенными в рамках данного понятия в ходе теоретического анализа.

Данное исследование носит пилотажный характер и позволяет определить тенденции трансформации социальных репрезентаций жизненного пути в ситуациях социальных преобразований, которые в дальнейшем должны быть подвергнуты более глубокому анализу.

Результаты и их обсуждение

В рамках первого этапа исследования был проведен контент-анализ социальных репрезентаций жизненного пути, выраженных метафорически, на основании которого было сделано заключение о том, что син-

критичный характер метафор не позволяет произвести разделение их на элементы (слова) и при этом обеспечить сохранение значения в полной мере. В связи с данным обстоятельством на основании контент-анализа слов нами были выделены категории анализа, позволяющие производить дальнейшую обработку, обеспечивая при этом сохранение значения метафор. Нами были выделены следующие категории анализа: «Действия» («падаем и спотыкаемся»; «летим ввысь»; «бежим вприпрыжку»); «Характеристика времени» («настоящее»; «странный ритм жизни»; «я опять опаздываю»); «Абстрактные понятия» («ад»; «свобода»; «единая и неделимая энергия»); «Дорога, путь, путешествие» («длинный путь»; «сложный маршрут»); «Эмоциональный компонент» («любовь», «счастье», «ощущение, что жизнь не моя»); «Описания» («сложная логическая конструкция»); «Цитаты» («отделить зерна от плевел», «день сурка»); «Предметы» («коробка конфет», «старый магнитофон»); «Человек» («путешественник»; «боец»; «парализованный человек»); «Характеристика Я» («череду неудачных попыток проявить себя»); «Испытания» («полоса препятствий»); «Природные объекты» («бескрайний океан»; «горный ручей»; «пустыня»); «Графические образы» («красный синусоид»; «кардиограмма»; «карта сокровищ»); «События» («чередa событий»; «карнавал»); «Игра» («лотерея»; «салки»); «Повествование» («сон»; «сказка»; «история»); «Помещение, место» («дурдом»; «школа»; «зоопарк»; «офис») [6].

Во втором этапе исследования продолжили участие 37 респондентов. В рамках данного этапа был произведен контент-анализ частоты встречаемости слов, составляющих метафоры для материалов, полученных по итогам написания респондентами метафорических эссе «Мой жизненный путь» (604 слова) и «Мой жизненный путь в самоизоляции» (603). Данные анализа материалов эссе «Мой жизненный путь» представлены на рис. 1. Данные анализа материалов метафорического эссе «Мой жизненный путь в самоизоляции» представлены на рис. 2.

Рассматривая данные, отметим наличие слов, характеризующих движение и изменение в метафорах жизненного пути, а также характеризующих различное время («прошлое», «будущее», «момент», «иногда»), отметим также высокую частоту встречаемости местоимения «я», «меня», что характеризует фокус внимания на себе как субъекте жизненного пути, который способен производить изменения и воспринимать себя во времени. В свою очередь, в процессе представления жизненного пути в самоизоляции респонденты чаще применяли слова, характеризующие пребывание в помещении («дома», «местом» «нахожусь»), а также употребляли слова, применение которых может свидетельствовать об экстернальности локуса контроля, приписывании ответственности за происходящее внешним силам и переживании неопределенности («ожидание», «бездна», «падаю»),

встречаются слова, связанные с переосмыслением («мыслей», «понимание», «пересмотреть»), что свидетельствует о процессах осмысления новой действительности и выработки новых механизмов жизнедеятельности некоторыми респондентами. Многие в рамках представления о самоизоляции видят возможности для поиска новых ресурсов и характеризуют данный период, применяя слова: «возможности», «отпуск», «комфортно». Пролегиваются тенденции к изменению представлений о жизненном пути. Интересным является отражение в рамках метафор изменения характера перемещения индивида в пространстве социальных взаимоотношений.

На основании контент-анализа по категориям нами была выдвинута гипотеза о том, что структура социальных репрезентаций жизненного



Рис. 1. Контент-анализ метафорического эссе «Мой жизненный путь», частота встречаемости слов от 3 и выше

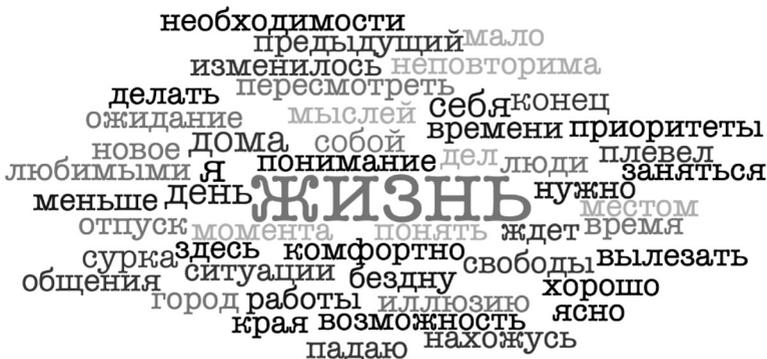


Рис. 2. Контент-анализ метафорического эссе «Мой жизненный путь в самоизоляции», частота встречаемости слов от 3 и выше

пути в обыденной жизни и в самоизоляции имеет различия. С целью проверки данной гипотезы нами был произведен прототипический анализ по П. Вержесу. Данный метод состоит в определении структуры социальной репрезентации посредством анализа частоты встречаемости, в данном случае категорий, а также ранга их употребления респондентами. Когда частота употребления категории респондентами выше или равна средней частоте по группе, а ее ранг ниже среднего ранга, категории относятся к зоне ядерной системы социальной репрезентации, которая представляет собой устойчивую зону, обусловленную культурно-историческим развитием данного общества, отражает репрезентации, употребляемые большинством респондентов. Если частота употребления категории ниже средней, а ранг данной категории ниже среднего ранга, а также если частота выше или равна средней и ранг выше или равен среднему рангу, то данная категория относится к зоне потенциальных изменений социальной репрезентации, которая включает категории, употребляемые меньшинством респондентов, и категории, которые употребляются большим количеством респондентов, но редко, данная зона отражает тенденции к изменению социального представления. Если категория употребляется меньшим количеством респондентов (ее частота ниже средней) и на последних местах (ранг выше или равен среднему), то она относится к периферической системе, которая является отражением актуальной социальной ситуации для респондента [4]. Данные прототипического анализа представлены в таблице. В скобках на первом месте указано значение частоты употребления категории респондентами, на втором месте указан ранг употребления данной категории.

Исходя из анализа данных таблицы, можно сделать вывод о том, что ядерная система представлений о жизни респондентов в самоизоляции в большей степени характеризуется эмоциональными метафорами (категория «Эмоциональный компонент»), чем представления тех же респондентов в обыденной жизни, а также для них характерно наличие метафор категории «Помещение, место», что обусловлено характеристиками реальной социальной ситуации, в связи с которой жизнь респондентов на данном этапе определяется рамками определенного пространства самоизоляции. В свою очередь категория «Помещение, место» теми же респондентами в репрезентации «обычного» жизненного пути относится к периферической системе, что характеризует ее связь с актуальной ситуацией. В отличие от репрезентации жизненного пути в самоизоляции, ядро репрезентации жизненного пути содержит метафоры категорий «Дорога, путь, путешествия» и «Природные объекты», что обусловлено возможностями к свободному передвижению, характерными для обыденной жизни респондентов. Потенциальная зона изменения репрезентации жизненного пути в самоизоляции содержит метафоры категории

Таблица

**Ядерно-периферическая структура репрезентаций
«Жизненный путь» и «Жизненный путь в самоизоляции»**

Критерий	Ср. частота	Ср. ранг	Зона ядра	Потенциальная зона изменений	Периферическая система
Жизнь	6	8,5	Описания (11; 1) Действия (21; 2) Дорога, путь, путешествие (7; 3) Абстрактные понятия (7; 5) Природные объекты (11; 5) Эмоциональный компонент (12; 7,5)	Испытания (5; 5) Повествование (2; 7,5) Характеристика времени (8; 15,5) Предметы (6; 11,5) Характеристика Я (6; 11,5)	Помещение место (4; 11,5) Цитаты (1; 11,5) Человек (5; 11,5) Графические образы (1; 11,5) События (4; 15,5)
Самоизоляция	6,5	6,5	Эмоциональный компонент (24; 1) Действия (24; 2) Абстрактные понятия (12; 3,5) Помещение место (9; 3,5) Описания (9; 5)	Природные объекты (7; 10,5) Характеристика времени (14; 10,5)	Испытания (3; 7) Предметы (4; 7) Цитаты (3; 7) Характеристика Я (4; 10,5) Человек (5; 10,5)

«Природные объекты», что может быть обусловлено перемещением данной категории из ядерной системы в связи с преобразованием общественной жизни, на данном этапе данная категория не является первичной. В свою очередь отметим, что репрезентация жизненного пути содержит метафоры категорий «Испытания», «Предметы», «Характеристика Я» в зоне потенциальных изменений, а для репрезентации жизненного пути в самоизоляции наличие данных категорий характерно для зоны периферической системы, что также могло быть следствием перемещения в результате изменения социальной ситуации.

Заключение

Многие респонденты характеризуют жизненный путь в самоизоляции с позиции «замедления», «остановки», «неопределенности», а

метафоры категории «Испытания» отражают осмысление изменений, связанных с преодолением определенных жизненных этапов. Наличие данной категории в зоне периферической системы, с одной стороны, отражает актуальную ситуацию индивидуальной биографии респондентов, а с другой — ее динамика может выступать следствием понимания инструкции участниками исследования как необходимости предоставления метафоры кратковременного этапа жизни в определенный период, который еще не осмыслен в контексте преодоления. Перемещение метафор категории «Предметы» в зону периферической системы в рамках репрезентации жизненного пути в самоизоляции, видимо, связано с переживанием ситуации неопределенности респондентами и снижением предметности представлений о жизни в связи с отсутствием возможности проектирования дальнейшего пути у большинства респондентов. Отметим более образный характер периферической системы репрезентации жизненного пути в отличие от репрезентации жизненного пути в самоизоляции (категории «Графические образы», «Цитаты»), что также может быть связано с большей насыщенностью данного периода впечатлениями и воспоминаниями респондентов, а также различными событиями (категория «События»).

Исходя из данных проведенного исследования, отметим, что ключевые элементы ядро-периферической структуры метафорических репрезентаций жизненного пути в период самоизоляции у взрослых представителей российского общества остались неизменными, однако произошли значительные динамические изменения в рамках ядерной системы, зоны потенциальных изменений и периферической системы структуры, что свидетельствует о том, что ситуация самоизоляции может быть отнесена к значительным социальным преобразованиям и определяет динамику в рамках структурных компонентов социальных репрезентаций жизненного пути, выраженных метафорически, и подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что структура социальных репрезентаций жизненного пути в обыденной жизни и в самоизоляции имеет различия.

Второй этап исследования имеет пилотный характер и обусловлен сложившейся ситуацией в рамках общества, которая и определила запрос на подобную работу, однако его результаты позволяют выявить тенденции трансформации социальных репрезентаций жизненного пути в ситуациях социальных преобразований на примере введения режима самоизоляции, которые в дальнейшем могут быть подвергнуты более глубокому анализу. Так представляется возможным рассмотреть изучение специфики социальных репрезентаций, выраженных метафорически, на разных возрастных этапах в качестве отдельной исследовательской задачи.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики // Коллективная монография / Под ред. К.А. Абульхановой и др. М.: изд-во ИП РАН. 1997. 336 с.
2. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005. 305 с.
3. *Андреева Г.М.* Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 160 с.
4. *Березина Е.Б.* Содержание и структура обыденных представлений о болезнях в молодежной среде: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 212 с.
5. *Бочавер А.А.* Метафора как способ внутренней репрезентации жизненного пути личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2010. 26 с.
6. *Вачков И.В., Саликова Э.М.В.* Метафорические представления о жизненном пути у студенческой молодежи // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 24–38. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-1-24-38
7. Вступительное слово Генерального директора ВОЗ на пресс-брифинге по COVID-19 11 марта 2020 г. [Электронный ресурс] URL: <https://www.who.int/ru/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (дата обращения: 18.04.2020).
8. *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: изд-во МГУ, 1987. 127 с.
9. *Ильина В.В.* Понятие экстремальных условий в психологической науке и практике // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. Том 60. № 1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-ekstremalnyh-usloviy-v-psiologicheskoy-nauke-i-praktike> (дата обращения: 18.05.2020).
10. *Кравченко Л.С.* Жизненный выбор личности: психологический анализ. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 202 с.
11. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Том 16. № 1. С. 3–18. № 2. С. 3–14.
12. *Столяренко А.М.* Экстремальная психопедагогика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.
13. *Abric J-C.* A structural approach to social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / K. Deaux, G. Philogène (eds.). Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 4–43.
14. *Clémence A.* Social positioning and social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / K. Deaux, G. Philogène (eds.). Oxford: Blackwell Publishers, 2001. 85 p.
15. *Jodelet D.* Folies et représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. 398 p.

Информация об авторе

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна, аспирант, факультет педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

Transformation of Metaphoric Representations of a Person's Path of Life During the Period of Self-Isolation in Adults²

Evelina Mariia V. Salikova

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

This article discusses theoretical approaches for understanding metaphorically expressed life paths social representations. The results of a longitudinal empirical study of life paths metaphorically expressed social representations of adult group are presented. In the first half of study, 267 respondents took part, in the second half of study — 37 respondents. During the first stage of this study, the categories of analysis of metaphorical representations were selected on the basis of the essay material of 267 respondents. At the second stage of the study, data of 37 respondents analyzed. Participants with an interval of six months described in the form of metaphors their life path in a normal situation and in a situation of self-isolation. During this study content-analysis of the words that make up the metaphoric representations of life path and life path in self-isolation was performed. Categories of metaphoric representations were picked out, and analysis was performed with the use of these categories. We created next two nuclear-peripheral structures of social representations, expressed metaphorically: life path and life path in self-isolation (in the adult group). Comparative analysis of representations about life path in everyday life and during the period of self-isolation performed, dynamic changes in the structural elements of social representations identified.

Keywords: social representations, life path, metaphor, self-isolation.

References

1. Abul'khanova K.A. Rossiiskii mentalitet: voprosy psikhologicheskoi teorii i praktiki [Russian mentality: questions of psychological theory and practice]. Abul'khanova K.A. (ed.), Moscow: publ. of IP RAS, 1997. 336 p.
2. Andreeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya [The Psychology of Social Cognition]. Moscow: Aspekt Press, 2005. 305 p.
3. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya segodnya: poiski i razmyshleniya [Social Psychology Today: search and reflection]. Moscow: NOU VPO MPPI, 2009. 160 p.
4. Berezina E.B. Soderzhanie i struktura obydennykh predstavlenii o boleznyakh v molodezhnoi srede. Dis... kand. psikhol. nauk. [The content and the structure of everyday ideas about diseases in the youth environment. Phd (Psychology) diss.]. Moscow, 2011. 212 p.

² Cited by: Salikova E.M.V. Transformation of Metaphoric Representations of a Person's Path of Life During the Period of Self-Isolation in Adults. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* = *Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 147–160. DOI: 10.17759/cpse.2020090207 (In Russ.)

5. Bochaver A.A. Metafora kak sposob vnutrennei reprezentatsii zhiznennogo puti lichnosti. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. [Metaphor as a way of internal representation of a person's life path. PhD. (Psychology) Thesis]. Moscow: Publ. of MSUPE, 2010. 26 p.
6. Vachkov I.V., Salikova E.M.V. Metaforicheskie predstavleniya o zhiznennom puti u studentcheskoi molodezhi [Metaphorical representations of the life path of the students]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya=Problems of Modern Education*, 2020, no. 1, pp. 24–38. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-1-24-38
7. Vstupitel'noe slovo General'nogo direktora VOZ na press-brifinge po COVID-19 11 marta 2020 g. [Elektronnyi resurs] [Opening address by the WHO Director-General at a COVID-19 press briefing on 11 March 2020] URL: <https://www.who.int/ru/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid19---11-march-2020> (Accessed 18.04.2020).
8. Dontsov A.I., Emel'yanova T.P. Kontseptsiya sotsial'nykh predstavlenii v sovremennoi frantsuzskoi psikhologii [The concept of social representations in modern French psychology]. Moscow: Publ. of MSU, 1987. 127 p.
9. Il'ina V.V. Ponyatie ekstremal'nykh uslovii v psikhologicheskoi nauke i praktike [The concept of extreme conditions in psychological science and practice]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh=Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2015, vol. 60, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-ekstremalnykh-usloviy-v-psikhologicheskoy-nauke-i-praktike> (Accessed 18.05.2020).
10. Kravchenko L.S. Zhiznennyi vybor lichnosti: psikhologicheskii analiz. Dis. ... kand. psikhol. nauk. [Personal life choices: psychological analysis. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1987. 202 p.
11. Moskovichi S. Sotsial'noe predstavlenie: istoricheskii vzglyad [Social representation: a historical view]. *Psikhologicheskii zhurnal=Psychological Journal*, 1995, vol. 16, no. 1, pp. 3–18. pp. 3–14.
12. Stolyarenko A.M. Ekstremal'naya psikhopedagogika [Extreme Psychopedagogy]. Moscow: YuNITI-DANA, 2002. 607 p.
13. Abric J-C. A structural approach to social representations. In K. Deaux, G. Philogène (eds.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. pp. 42–43.
14. Clémence A. Social positioning and social representations. In K. Deaux, G. Philogène (eds.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. 85 p.
15. Jodelet D. Folies et representations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. 398 p.

Information about the author

Evelina Mariia V. Salikova, Post-graduate student, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9320-6822>, e-mail: evelina.salikova@mail.ru

Получена 02.06.2020

Received 02.06.2020

Принята в печать 18.06.2020

Accepted 18.06.2020

Страх перед коронавирусом заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности¹

В.В. Гриценко

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

А.Д. Резник

Университет Бен Гурион в Негеве (БГУ), г. Беэр-Шева, Израиль
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

Константинов В.В.

Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Т.Ю. Маринова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Н.В. Хоменко

Белорусский государственный медицинский университет (БГМУ), г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7158-5219>, e-mail: khamenka3@gmail.com

Р. Израйловиц

Университет Бен Гурион в Негеве (БГУ), г. Беэр-Шева, Израиль
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

Исследуется переживание страха перед коронавирусом заболеванием (COVID-19) в зависимости от выраженности базисных убеждений личности. Обследованы 950 человек в возрасте от 12 и до 74 лет (средний возраст — 35 лет). Исследование проводилось в марте 2020 года, в онлайн-формате. Использовались Шкала страха COVID-19 D.K. Ahorsu и др., 2020 (перевод и адаптация А.Д. Резник и др., 2020) и Шкала базисных убеждений Р. Янов-Бульман (перевод и адаптация О.А. Кравцовой). Выявлено, что больше трети испытуемых имеют высокий уровень переживания страха перед коронавирусной инфекцией. Выраженность базисных убеждений личности сопровождается низким уровнем пере-

¹ Текст приведен по изданию: *Гриценко В.В., Резник А.Д., Константинов В.В. и др.* Страх перед коронавирусом заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 99–118. DOI: 10.17759/cpse.2020090205

живания страха перед COVID-19. Делается вывод о том, что базисные убеждения личности, в первую очередь убеждение в ценности и значимости собственного Я, выступают в качестве психологического ресурса преодоления жизненной ситуации, специфика которой обусловлена переживанием страха перед коронавирусным заболеванием. В то же время у респондентов мужского пола обнаружена высокая степень выраженности убеждения относительно собственной ценности, сопряженная как с низким, так и с высоким уровнем страха, что свидетельствует о нелинейной связи между переживанием страха и базисными убеждениями личности и требует дальнейшего ее изучения.

Ключевые слова: страх, коронавирусное заболевание, коронавирус, COVID-19, базисные убеждения личности.

Введение

Обращение к феномену страхов занимает значимое место в современных исследованиях [2–4; 6]. Практически общепризнанным является тот факт, что мы живем в «обществе риска» и что большая часть личностных страхов детерминирована увеличением в современном обществе различных стрессогенных ситуаций, опасностей и угроз как на микро-, так и на макросоциальном уровнях [10; 18; 25; 30].

Одной из таких угроз на макроуровне в последнее время выступает охватившая весь мир пандемия COVID-19, которая негативно влияет на психологическое состояние людей [26]. Так, J. Shigemura и коллеги, анализируя реакции жителей Японии на COVID-19, обращают внимание на фобические реакции, обусловленные искаженным восприятием риска [33].

Данная тенденция может включать широкий спектр проблем психического здоровья, включая такие реакции, как бессонница, гнев, страх перед болезнью даже у тех, кто не подвергается ее воздействию, а также поведение, связанное с риском для здоровья (повышенное употребление алкоголя и табака, социальная изоляция), дестабилизация психического здоровья (посттравматическое стрессовое расстройство, тревожные расстройства, депрессия, соматизация) и снижение воспринимаемого уровня здоровья [33; 35].

Более того, появилось такое понятие, как корона-психоз (corona psychosis), симптоматика которого проявляется в ситуациях, вызванных пандемией COVID-19, когда люди, будучи социально изолированными, демонстрируют интенсивные реакции тревоги, навязчиво боятся заразиться и передать вирус, испытывая стресс неопределенности и потерю контроля [29].

В качестве наиболее значимых стрессоров исследователи рассматривают длительность карантина, страх перед инфекцией, разочарование,

скуку, отсутствие уверенности в правдивости информации и стигматизацию инфицированных лиц [15; 23].

В словаре Американской психологической ассоциации страх определяется как фундаментальная сильная эмоция, вызванная обнаружением неизбежной угрозы, включающая немедленную тревожную реакцию, которая мобилизует организм, вызывая ряд физиологических изменений. К последним относятся учащенное сердцебиение, напряжение мышц и общая мобилизация организма для принятия мер реагирования. Страх отличается от тревоги тем, что считается адаптивным краткосрочным ответом на существующую, четко идентифицируемую угрозу, тогда как тревога представляет собой ориентированный на будущее, долгосрочный ответ, сфокусированный на неявной и рассеянной угрозе [22]. Наряду с этим страх относится к отрицательным эмоциям которые, могут оказывать негативное влияние на восприятие, мышление, волевую саморегуляцию, уверенность человека в себе и выступать сильнейшими деструктивными факторами, а сохранение и воспроизводство страха в общественном сознании может порождать целый спектр нарушений психического здоровья человека [12; 33].

Для того чтобы иметь возможность оказать действенную помощь людям, имеющим подобные нарушения, необходимо обратиться к изучению переживания чувства страха против коронавирусного заболевания и выявлению личностных ресурсов для его преодоления. Известно, что адаптивные ресурсы человека тесно связаны с системой его убеждений о сущности мира, собственном Я, об отношениях между Я и миром, составляющих картину мира индивида [7; 8; 13]. В науке представлены исследования связи базисных убеждений личности с нарушениями нормального функционирования человека в ситуациях эмоционального выгорания [9], психологической травмы [13], личностного кризиса [5], различных заболеваний [14]. В этих исследованиях показано влияние устойчивой базисной структуры образа мира на актуализацию в различных ситуациях нарушения здорового чувства безопасности и глубинных установок личности, согласно которым мир является благожелательным, осмысленным, предсказуемым, а Я в этом мире являюсь достойным, удачливым человеком, способным управлять событиями своей жизни.

Наше эмпирическое исследование носит поисковый характер и призвано ответить на следующие вопросы: испытывают ли жители России и Беларуси страх перед коронавирусом заболеванием? Зависит ли степень переживания страха перед COVID-19 от базисных убеждений личности?

Цель настоящего исследования — выявить степень переживания страха перед COVID-19 в зависимости от базисных убеждений личности.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие 950 человек, 61,9% (588 человек) из России, 30,7% (292 человека) из Республики Беларусь, 7,4% (70 человек) не указали страну своего проживания. 59,4% респондентов (564 человека) — женщины, 18,4% (175 человек) — мужчины, 22,2% (211 человек) не сообщили сведений о своем поле. Возраст респондентов лежал в диапазоне от 12 до 74 лет (среднее значение — 35,0 лет, медиана — 35,0 лет, стандартное отклонение — 13,0, 120 человек не сообщили о своем возрасте). Выбор двух стран для исследования обусловлен разной стратегией противодействия пандемии со стороны государства. На основании распределения респондентов по возрасту выборка была разбита на три возрастные группы: первая группа — от 12 до 26 лет ($n=283$; средний возраст — 21,0; стандартное отклонение — 2,2; 85,3% — представители России; 78,2% — женщины); вторую группу составили респонденты от 27 до 40 лет ($n=273$; средний возраст — 34,3; стандартное отклонение — 3,9; 56,5% — представители России; 77,8% — женщины); в третью группу были включены респонденты 41–74 лет ($n=274$; средний возраст — 50,1; стандартное отклонение — 7,8; 59,8% — представители России; 73,6% — женщины).

Исследование проводилось в марте 2020 года, в онлайн-формате, на платформе Qualtrics (<https://www.qualtrics.com/>) методом «снежного кома». При использовании данного метода, каждый из респондентов приглашает к участию в опросе своих друзей, коллег, знакомых. Достоинства и недостатки метода «снежного кома» хорошо известны [31]. В частности, нарушается условие случайного отбора при формировании выборки и ее характеристики во многом определяются первыми респондентами, которые задают направление движения «снежного кома». В проведенном исследовании первыми респондентами были преподаватели ряда университетов России и Беларуси, и сформированная выборка преимущественно представлена их коллегами и студентами соответствующих университетов.

Методики. Для выявления степени переживания страха коронавирусного заболевания (COVID-19) была использована Шкала страха COVID-19, разработанная группой ученых из Гонконга, Ирана, Великобритании и Швеции, которая прошла проверку на надежность и валидность на иранской выборке [21]. Для русскоязычной выборки данная методика была переведена на русский язык. Уточнение качества перевода производилось методом двойного перевода уже переведенного текста на английский язык, а затем вновь на русский. Апробация русскоязычной версии методики была проведена на русскоязычной выборке в России и Беларуси [32]. Шкала включает в себя 7 утверждений: «Больше всего я

боюсь заразиться коронавирусом-19», «Мне неприятно думать о коронавирусе-19», «Мои руки потеют, когда я думаю о коронавирусе-19», «Я боюсь умереть от коронавируса-19», «При просмотре новостей и историй о коронавирусе-19 в социальных сетях я испытываю волнение и беспокойство», «Я не могу спать из-за страха перед коронавирусом-19»,

«Мое сердце бьется чаще, когда я думаю о том, что могу заразиться коронавирусом-19». Степень согласия респондента с каждым утверждением оценивалась по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 — это «полностью не согласен», а 5 — до «полностью согласен». Затем подсчитывалась общая сумма баллов. Стандартизация баллов для обследованной русскоязычной выборки была осуществлена нами на основе предположения о нормальном распределении данных в генеральной совокупности (популяции): сумма баллов от 7 до 14 была отнесена нами к низкому уровню страха, от 15 до 18 — к среднему уровню и от 19 до 35 — к высокому уровню страха. Для проверки надежности (самосогласованности) используемой шкалы вычислялся коэффициент α Кронбаха [1]. Полученный результат говорит о ее высокой надежности: $\alpha=0,81$.

Базисные убеждения личности диагностировались при помощи Шкалы базисных убеждений, разработанной Р. Янов-Бульман (перевод и адаптация О.А. Кравцовой) [17]. Опросник позволяет определить выраженность трех базисных убеждений, составляющих, по мнению автора, ядро субъективного мира личности и лежащих в основе здорового чувства безопасности, это: 1) убеждение в том, что в мире больше добра, чем зла; 2) убеждение в том, что мир полон смысла; убеждение в ценности собственного «Я», способности контролировать происходящие события и везении [28]. Опросник состоит из 32 утверждений, степень согласия с которыми оценивается по шестибалльной шкале Лайкерта — от «полностью не согласен» (1) до «полностью согласен» (6). Базисное убеждение о доброжелательности мира в рамках опросника операционализируется двумя субшкалами — Благосклонность мира и Доброта людей. Базисное убеждение о справедливости окружающего мира включает три субшкалы: Справедливость мира, Контролируемость мира и Случайность как принцип распределения происходящих событий. Базисное убеждение о ценности и значимости собственного Я определяется тремя субшкалами: Ценность собственного Я, Степень самоконтроля и Степень удачи или везения. Для рассматриваемой выборки субшкалы опросника показали свою приемлемую надежность. Значения α Кронбаха лежали в пределах от 0,62 (субшкала Степень самоконтроля) до 0,82 (субшкала Благосклонность мира), среднее значение α Кронбаха по всем субшкалам — 0,73.

Обработка и анализ результатов эмпирического исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS v. 25. Проверка

полученных данных на нормальность распределения путем вычисления асимметрии и эксцесса показала удовлетворительные результаты, позволяющие считать данные нормально распределенными. Для всех субшкал шкалы базовых убеждений, значений по шкале страха COVID 19, а также возраста респондентов, значения асимметрии и эксцесса для соответствующих распределений не выходят за рамки критериев для нормального распределения. В соответствии с ними [11], асимметрия и эксцесс не должны быть по модулю больше единицы. Так, для результатов по шкале «Благосклонность мира» асимметрия равна $-0,180$ и эксцесс $-0,252$. Для значений по шкале страха COVID 19 асимметрия равна $0,341$, эксцесс равен $0,172$. Проведенная проверка показала, что для имеющихся данных доступны все методы статистического анализа.

Данные анализировались посредством однофакторного дисперсионного анализа (one-way ANOVA), двухфакторного дисперсионного анализа (two-way ANOVA), t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования

На основе данных по методике COVID-19 рассмотрим среднегрупповые показатели степени выраженности страха в зависимости от пола, возраста, проживания в России или Беларуси. Так, среднее значение уровня выраженности страха перед коронавирусом заболеванием в выборке мужчин составило $15,7$ балла, а в выборке женщин — $17,6$ балла, что свидетельствует об умеренной степени переживания данного страха, хотя у женщин он выражен статистически сильнее ($t=5,305$; $p<0,001$) по сравнению с мужчинами.

Что касается степени интенсивности страха в зависимости от возраста, то исследование не выявило статистически значимых различий между выделенными нами тремя возрастными группами респондентов по уровню страха ($p=0,071$).

Анализ средних показателей, полученных по Шкале страха COVID-19 среди респондентов из России и Беларуси, выявил наличие умеренного уровня выраженности страха как у россиян ($17,4$ балла), так и у белорусов ($16,6$ балла). При этом среднее значения в выборке российских респондентов статистически выше ($t=2,210$; $p<0,05$) по сравнению со средними значениями, полученными в выборке белорусских респондентов.

Анализ распределения респондентов по степени выраженности страха перед COVID-19 выявил у 264 человек (или $29,1\%$) наличие низкого уровня (от 7 до 14 баллов) интенсивности переживания страха, у 307 че-

людей (33,9%) — среднего уровня (от 15 до 18 баллов) и у 335 человек (или 37,0%) — высокого уровня страха (от 19 до 35 баллов).

Далее сравним с помощью однофакторного дисперсионного анализа значения по шкалам опросника Р. Янов-Бульман у респондентов, попадающих в группы с низким, умеренным и высоким уровнями страха.

Как видно из данных табл. 1, из двух субшкал, составляющих основу базисного убеждения о доброжелательности окружающего мира, статистически значимые различия ($F(2,796)=3,692$; $p<0,05$) между группами с разной степенью выраженности страха выявлены только по субшкале Доброта людей. Так, самые низкие показатели (3,82) убеждения в том, что в мире больше добра, чем зла, получены в группе лиц с высоким уровнем выраженности страха, а самые высокие (4,00) показатели данного убеждения — в группе лиц с низким уровнем страха.

Статистически значимые ($F(2,798)=4,520$; $p<0,01$) различия между группами с разной степенью выраженности страха обнаружены также по субшкале Случайность как принцип распределения происходящих событий, определяющих второе базисное убеждение личности о справедливости мира. Здесь наиболее высокие показатели наблюдаются в группе лиц с высоким уровнем переживания страха (3,80), а наиболее низкие (3,56) — в группе с низким уровнем переживания страха.

Достоверно значимые различия были получены еще по одной субшкале — Ценность собственного Я ($F(2,797)=11,289$; $p<0,001$), составляющей основу третьего базисного убеждения относительно собственной ценности. Так, в группе респондентов с низким уровнем страха COVID-19 (4,43) выявлены наиболее высокие показатели ценности своего Я по сравнению с респондентами, вошедшими в группы с умеренным (4,26) и высоким (4,15) уровнями страха.

Заметим, что показатели по субшкале Ценность собственного Я внесли свой вклад в значения общего показателя по измерению Базовое убеждение о ценности и значимости собственного Я. Он выше в группе респондентов с низким уровнем выраженности страха (4,16) по сравнению с группами респондентов с умеренной (4,04) и высокой (4,03) уровнями интенсивности переживания страха перед коронавирусом заболеванием ($F(2,787)=5,089$; $p<0,01$).

Для ряда шкал опросника Р. Янов-Бульман выявлены статистически значимые различия между российскими и белорусскими респондентами, а также между мужчинами и женщинами (см. табл. 2). Так, среди женщин получены более высокие по сравнению с мужчинами показатели по таким субшкалам, как Благосклонность мира (4,21 и 3,95 соответственно), Доброта (3,94 и 3,78 соответственно) и Общее отношение к благосклонности мира (4,08 и 3,86 соответственно). Среди опрошенных

Таблица 1

Средние значения (стандартное отклонение) шкал опросника Р. Янов-Бульман в зависимости от степени выраженности страха

Шкалы опросника	Низкий уровень страха (n=264)	Умеренный уровень страха (n=307)	Высокий уровень страха (n=335)
Благосклонность мира	4,21 (0,95)	4,16 (0,84)	4,10 (0,82)
Доброта людей	4,00 (0,83)*	3,89 (0,72)*	3,82 (0,76)*
Справедливость мира	3,15 (0,85)	3,09 (0,80)	3,22 (0,82)
Контролируемость мира	3,82 (0,75)	3,69 (0,71)	3,78 (0,73)
Случайность как принцип распределения происходящих событий	3,56 (0,99)**	3,64 (0,80)**	3,80 (0,80)**
Ценность собственного Я	4,43 (0,85)***	4,26 (0,89)***	4,15 (0,84)***
Степень самоконтроля	4,22 (0,71)	4,10 (0,61)	4,22 (0,65)
Степень удачи или везения	3,84 (0,86)	3,77 (0,77)	3,73 (0,76)
Общее отношение к благосклонности мира	4,10 (0,82)	4,03 (0,70)	3,96 (0,70)
Общее отношение к осмысленности мира	3,48 (0,58)	3,38 (0,53)	3,40 (0,56)
Убеждение относительно собственной ценности	4,16 (0,55)**	4,04 (0,52)**	4,03 (0,51)**

Примечания: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$; «***» – $p < 0,001$ (one-way ANOVA).

мужчин обнаружены более высокие по сравнению с женщинами показатели по субшкалам Контролируемости мира (4,02 и 3,70 соответственно), Степени самоконтроля (4,40 и 3,12 соответственно), Общего отношения к осмысленности мира (3,56 и 3,39 соответственно) и Убеждения относительно собственной ценности (4,17 и 4,06 соответственно).

Двухфакторный дисперсионный анализ не выявил статистически значимых результатов взаимодействия двух факторов – степени выраженности страха (низкий, умеренный, высокий) и страны проживания (Россия или Беларусь) по отношению к шкалам опросника Р. Янов-Бульман. В то же время взаимодействие двух факторов – степени выраженности страха и пола – оказалось статистически значимым для субшкалы Ценность собственного Я ($F(2,695)=3,821$; $p < 0,05$). Для наглядности представим это взаимодействие на рисунке. Как видим, у женщин низкие значения по субшкале Ценность собственного Я сопровождаются увеличением уровня страха, в то время как у мужчин вначале происходит заметное снижение этого показателя, а затем его рост.

Таблица 2

Средние значения (стандартное отклонение) шкал опросника Р. Янов-Бульман в зависимости от страны проживания и пола

Шкалы опросника	Россия (n=588)	Беларусь (n=292)	Женщины (n=564)	Мужчины (n=386)
Благосклонность мира	4,19 (0,87)	4,12 (0,90)	4,21 (0,87)**	3,95 (0,92)**
Доброта людей	3,90 (0,80)	3,94 (0,73)	3,94 (0,76)*	3,78 (0,85)*
Справедливость мира	3,27 (0,84)**	2,92 (0,76)**	3,13 (0,80)	3,25 (0,94)
Контролируемость мира	3,88 (0,71)**	3,51 (0,70)**	3,70 (0,69)**	4,02 (0,79)**
Случайность как принцип распределения происходящих событий	3,64 (0,84)	3,68 (0,93)	3,66 (0,84)	3,57 (1,00)
Ценность собственного Я	4,23 (0,85)*	4,39 (0,87)*	4,26 (0,88)	4,36 (0,82)
Степень самоконтроля	4,16 (0,56)	4,23 (0,63)	4,12 (0,62)**	4,40 (0,72)**
Степень удачи или везения	3,78 (0,79)	3,80 (0,80)	3,79 (0,81)	3,78 (0,81)
Общее отношение к благосклонности мира	4,05 (0,76)	4,03 (0,74)	4,08 (0,74)**	3,86 (0,81)**
Общее отношение к осмысленности мира	3,51 (0,54)**	3,25 (0,57)**	3,39 (0,53)**	3,56 (0,65)**
Убеждение относительно собственной ценности	4,05 (0,53)*	4,14 (0,52)*	4,06 (0,52)*	4,17 (0,55)*

Примечания: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,001$ (t-test).

Обсуждение результатов

Обнаруженная в нашем исследовании более высокая степень выраженности страха перед коронавирусом заболеванием у женщин по

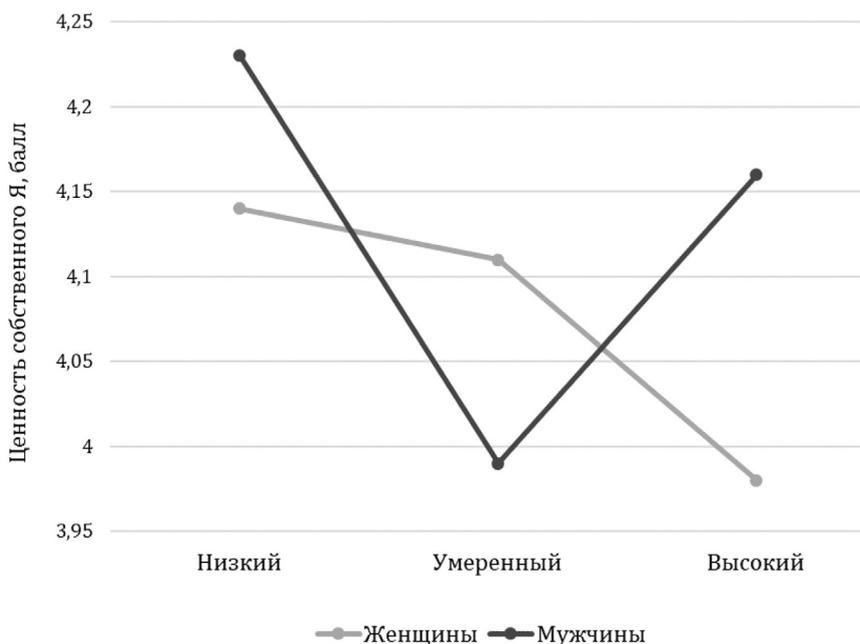


Рис. Показатели субшкалы Ценность собственного Я в зависимости от пола и уровня страха

сравнению с мужчинами согласуется с данными одних исследователей, утверждающих, что уровень переживания страхов у женщин, как правило, выше, чем у мужчин [20], и противоречит данным других исследователей, согласно которым вследствие эпидемии COVID-19 эмоциональное напряжение населения нарастает независимо от пола [24].

Отсутствие различий в интенсивности переживания страха между выделенными нами возрастными группами, скорее всего, можно объяснить тем, что коронавирус представляет собой универсальную угрозу, в одинаковой мере угрожающую всем слоям населения, независимо от их возраста [24]. В то же время в аналогичном исследовании, в котором использовалась Шкала страха COVID-19, была выявлена слабая отрицательная корреляционная связь между значениями страха и возрастом ($r=-0,130$, $p<0,001$), свидетельствующая о том, что чем моложе респонденты, тем больше они боятся заразиться коронавирусом [27]. Наличие противоречивых данных о половой и возрастной специфике переживания данного вида страха требует дальнейших исследований.

В исследовании были получены статистически значимые различия в степени выраженности страха перед COVID-19 у жителей России и Беларуси: россияне в большей степени испытывают страх, чем белорусы. Данные различия, вероятно, обусловлены тем, что ситуация с коронавирусом и меры противодействия активно обсуждаются в России и в значительно меньшей степени обсуждаются в Беларуси, избравшей иную стратегию борьбы с данной вирусной инфекцией. Кроме того, как отмечают российские исследователи, возникший в России связанный с коронавирусом нестабильный информационный фон, характеризующийся переизбытком противоречивых данных, является одним из факторов, негативно воздействующих на психологическое здоровье населения [34].

В то же время более трети опрошенных респондентов (37%) испытывают высокий уровень страха перед заражением коронавирусом независимо от пола, возраста и места проживания, что свидетельствует о наличии определенной целевой группы, требующей соответствующей психологической помощи и поддержки.

Результаты, полученные по шкале Р. Янов-Бульман у респондентов, попадающих в группы с различной степенью переживания страха (низкой, умеренной и высокой), показывают, что лица, которые уверены в том, что их окружают достойные доверия, готовые помочь, порядочные и добрые люди, в наименьшей степени испытывают страх перед коронавирусной инфекцией. Люди, убежденные в закономерности и неслучайности происходящих с человеком удач и несчастий, также менее склонны испытывать страх перед коронавирусом заболеванием. Человеку с низким уровнем страха перед COVID-19 присущи убежденность в ценности собственного Я и уверенность в способности контролировать свою жизнь. Наши данные соответствуют результатам, полученным в других исследованиях, в частности, Р.М. Шамионова, в котором указывается, что убеждения в доброте людей, степени удачи и ценности собственного Я являются важными предикторами эмоционального благополучия людей [19]. Результаты также согласуются с выводами О.В. Масловой о том, что чем сильнее человек убежден в благосклонности мира и доброте людей, чем он больше ценит себя, тем он легче адаптируется в новой социокультурной среде [8].

В результате дисперсионного анализа совместного влияния двух факторов — степени выраженности страха и пола — выявлен высокий уровень выраженности базового убеждения относительно собственной ценности у мужчин как с высоким, так и с низким уровнем выраженности страха.

Наличие нелинейной связи базисных убеждений с уровнем страха, вероятно, можно объяснить следующим. В ситуации опасности страх играет мобилизующую и активизирующую роль. На первых порах страх может «выбивать из колеи» человека, снижая ценность его Я, но затем ориентировать его на активные действия, актуализировать имеющиеся когнитивные способности, навыки самообладания и тем самым способствовать повышению чувства собственного достоинства и восстановлению собственной самооценки. Возможно, данная тенденция более характерна для мужчин, нежели для женщин.

Полученная в исследовании более высокая выраженность у мужчин по сравнению с женщинами базисных убеждений в контролируемости мира, степени самоконтроля, осмысленности мира и собственной ценности частично подтверждает наше предположение о наличии у мужчин нелинейной связи переживания страха перед коронавирусом с убежденностью в ценности собственного Я.

Заключение

Данная статья развивает основные положения и результаты, представленные в наших предыдущих работах [27; 32]. В связи с тем, что все больше специалистов говорят о психосоциальных последствиях пандемии, среди которых наиболее актуальной является проблема вызванного пандемией страха, для его изучения необходим валидный и надежный исследовательский инструмент, в роли которого все чаще выступает разработанная три месяца назад Шкала страха COVID-19 (The Fear of COVID-19 Scale) [21].

В настоящее время эта шкала приобретает все большую популярность среди исследователей в различных странах мира. Она переведена на английский, арабский, турецкий, бенгальский, итальянский, иврит и другие языки и обладает приемлемыми показателями надежности и валидности. В нашей статье впервые представлена русскоязычная версия Шкалы страха COVID-19, а также дан анализ результатов исследования страха перед коронавирусом заболеванием в зависимости от степени выраженности базисных убеждений личности, что, на наш взгляд, является определенным вкладом в понимание влияния пандемии на человека.

Проведенное нами исследование связи страха перед COVID-19 и выраженностью убеждений личности в целом подтвердило значимость базисных убеждений как ресурса совладания с жизненной ситуацией, специфика которой обусловлена переживанием страха перед корона-

вирусным заболеванием. В то же время полученные результаты нуждаются в уточнении и дополнительном объяснении, а само исследование имеет ряд ограничений.

Во-первых, метод «снежного кома», как было указано выше, не позволил сформировать экологически валидную выборку, следствием чего стала ее несбалансированность по полу и возрасту. В исследовании было значительное число респондентов, не давших ответов на ряд вопросов и прекративших участие в исследовании до его завершения. Во-вторых, базисные убеждения личности подвержены возрастной динамике и изменениям, что требует учета в будущих исследованиях. В-третьих, исследование реализовывалось во время первого этапа развития пандемии (март 2020 г.), в условиях неопределенности, когда только разворачивались мероприятия, связанные с введением карантинных и других мер борьбы с COVID-19. Соответственно, переживание страха перед коронавирусом заболеванием и его связь с базовыми убеждениями представляется не столь однозначной, что ставит вопрос о выявлении других переменных, выступающих в роли модераторов и медиаторов данной связи, например, степени религиозности респондентов и/или их образования. В-четвертых, базисные убеждения личности являются важной, но не единственной переменной, связанной с переживанием страха перед COVID. Важную роль играют контекстуальные (степень осведомленности о коронавирусной инфекции, опыт общения с больными, длительность и жесткость карантинного режима) и индивидуальные факторы (уровень личностной тревожности, предпочитаемые копинг-стратегии и др.).

Учитывая выводы и ограничения данного исследования, перспективными направлениями могут быть анализ переживания страха перед коронавирусной инфекцией на разных этапах развития пандемии, а также в зависимости от личностных особенностей респондентов, социального и кросс-культурного контекстов.

Литература

1. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1982. 320 с.
2. *Баринов Д.Н.* Страх как феномен общественного сознания // Бюллетень науки и практики. 2019. Том 5. № 7. С. 448–457. DOI: 10.33619/2414-2948/44
3. *Горшков М.К.* Фобии, угрозы, страхи: социально-психологическое состояние российского общества // Социологические исследования. 2009. № 7. С. 26–32.
4. *Долгорукова И.В., Кирилина Т.Ю. Мазаев Ю.Н. и др.* Социальная тревожность и социальные опасения населения России: социологическое измерение // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 57–66.

5. *Жедунова Л.Г.* Динамика базисных убеждений личности в процессе переживания личностного кризиса // Ярославский педагогический вестник. 2009. Том 61. № 4. С. 145–149.
6. *Иосифян М.А., Арина Г.А., Николаева В.В.* Ценности и страхи: связь между ценностными предпочтениями и страхом перед нарушениями здоровья [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 103–117. DOI: 10.17759/cpse.2019080107 (дата обращения: 11.06.2020).
7. *Калашикова С.А.* Смысложизненные ориентации, убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2011. Том 40. № 5. С. 161–167.
8. *Маслова О.В.* Базовые убеждения личности как ресурс межкультурной адаптации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и Педагогика. 2011. № 3. С. 12–18.
9. *Мельничук А.С., Надршина М.К.* Взаимосвязь базисных убеждений и эмоционального выгорания у учителей // Мир психологии. 2017. Том 90. № 2. С. 269–280.
10. *Нарбут Н.П., Троицук И.В.* Страхи и опасения российского студенчества: возможности эмпирической фиксации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 69–74.
11. *Наследов А.Д.* IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
12. *Немировский В.Г., Немировская А.В., Булатова Т.А. и др.* Страх как фактор социокультурных деформаций жизненного мира россиян // Вестник Института социологии. 2018. № 24. С. 95–114. DOI: 10.19181/vis.2018.24.1.499
13. *Падун М.А., Котельникова А.В.* Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 206 с.
14. *Рагозинская В.Г.* Особенности базисных убеждений при гипертонической болезни, язвенной болезни и болезни Грейвса // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2016. № 1. С.141–148.
15. *Садьков Д.И., Ахметьянова Н.А.* Распространение фейковых новостей во время пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Colloquium-Journal. 2020. Том 60. № 8. С. 30–31. URL: <http://www.colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2020/03/colloquium-journal-860-chast-3.pdf> (дата обращения: 17.05.2020).
16. *Сайфетдинов Р.С., Сайфетдинова М.К.* Психологическая готовность спасателей к риску // Вестник НЦ БЖД. 2013. Том 17. № 3. С. 79–83.
17. *Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю.* Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 112 с.
18. Стресс и страх в экстремальной ситуации [Электронный ресурс] / М.И. Розенова, В.И. Екимова, А.В. Кокурин, А.С. Огнев, О.С. Ефимова // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 94–102. DOI:10.17759/jmfp.2020090110

19. Шамионов Р.М. Базовые убеждения и культурные установки как предикторы эмоционального и психологического благополучия горожан и сельчан // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 4. С. 109–122. DOI: 10.17759/sps.2015060408
20. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса: автореферат дисс. д-ра биол. наук: Воронеж, 2001. 312 с.
21. Ahorsu D.K., Lin C.Y., Imani V., et al. The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation [Электронный ресурс] // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. March. P. 1–9. DOI: 10.1007/s11469-020-00270-8 (дата обращения: 11.06.2020).
22. American Psychological Association. Dictionary of Psychology. Fear [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.apa.org/fear> (дата обращения: 08.06.2020).
23. Brooks S.K., Webster R.K., Smith, L.E., et al. The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce It: Rapid Review of the Evidence [Электронный ресурс] // The Lancet. March 14, 2020. Vol. 395. № 10227. P. 912–920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8 (дата обращения: 25.06.2020).
24. De Luca G., Dastgerdi A.S., Francini C., et al. Sustainable Cultural Heritage Planning and Management of Overtourism in Art Cities: Lessons from Atlas World Heritage [Электронный ресурс] // Sustainability. 2020. Vol. 12. № 9. 3929. DOI: 10.3390/su12093929 (дата обращения: 25.06.2020).
25. Gale S.D., Berrett A.N., Erickson L.D., et al. Association between virus exposure and depression in US adults // Psychiatry Research. 2018. Vol. 261. P. 73–79. DOI: 10.1016/j.psychres.2017.12.037
26. Goniewicz K., Khorram-Manesh A., Hertelendy A.J., et al. Current Response and Management Decisions of the European Union to the COVID-19 Outbreak: A Review [Электронный ресурс] // Sustainability. 2020. Vol. 12. № 9. 3838. DOI: 10.3390/su12093838 (дата обращения: 25.06.2020).
27. Gritsenko V., Skugarevsky O., Konstantinov V., et al. COVID 19 Fear, Stress, Anxiety and Substance Use among Russian and Belarusian University Students [Электронный ресурс] // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. May. P. 1–7. DOI: 10.1007/s11469-020-00330-z (дата обращения: 25.06.2020).
28. Janoff-Bulman R. Shattered assumption: Towards a new psychology of trauma. New York: Free Press, 1992. 256 p.
29. Martin E.B. Brief Psychotic Disorder Triggered by Fear of Coronavirus? [Электронный ресурс] // Psychiatric Times. 2020. Vol. 37. № 5. URL: <https://www.psychiatristimes.com/coronavirus/brief-psychotic-disorder-triggered-fear-coronavirus-small-case-series> (дата обращения: 15.05.2020).
30. Mason B.W., Lyons R.A. Acute psychological effects of suspected bioterrorism // Journal of Epidemiology & Community Health. 2003. Vol. 57. № 5. P. 353–354. DOI: 10.1136/jech.57.5.353
31. Morgan D. Snowball Sampling / In L.M. Given (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications, 2008. P. 816–817.

32. *Reznik A., Gritsenko V., Konstantinov V., et al.* COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale [Электронный ресурс] // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. May. P. 1–6. DOI: 10.1007/s11469-020-00283-3 (дата обращения: 25.06.2020).
33. *Shigemura J., Ursano R.J., Morganstein J.C., et al.* Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations // Psychiatry and Clinical Neurosciences. 2020. Vol. 74. № 4. P. 281–282. DOI: 10.1111/pcn.12988
34. *Sorokin M.Y., Kasyanov E.D., Rukavishnikov G.V., et al.* Structure of anxiety associated with the COVID-19 pandemic in the Russian-speaking sample: results from on-line survey [Электронный ресурс] // MedRxiv, 2020 DOI: 10.1101/2020.04.28.20074302 (дата обращения: 25.06.2020).
35. *Xiao C.* A Novel Approach of Consultation on 2019 Novel Coronavirus (COVID-19)-Related Psychological and Mental Problems: Structured Letter Therapy // Psychiatry Investigation. 2020. Vol. 17. № 2. P. 175–176. DOI: 10.30773/pi.2020.0047

Информация об авторах

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Резник Александр Давидович, Ph.D, старший научный сотрудник регионального центра по изучению наркомании и алкоголизма, Университет Бен Гурион в Негеве, г. Беэр-Шева, Израиль, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии, Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Маринова Татьяна Юрьевна, кандидат биологических наук, декан факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Хоменко Наталья Владимировна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии, Белорусский государственный медицинский университет (БГМУ), г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7158-5219>, e-mail: khamenka3@gmail.com

Израйловиц Ричард, Ph.D, профессор-эмерит, директор регионального центра по изучению наркомании и алкоголизма, Университет Бен Гурион в Негеве, г. Беэр-Шева, Израиль, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

Fear of Coronavirus Disease (COVID-19) and Basic Personality Beliefs²

Valentina V. Gritsenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Alexander D. Reznik

Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

Vsevolod V. Konstantinov

Penza State University, Penza, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Tatyana Yu. Marinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Natalia V. Khamenka

Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7158-5219>, e-mail: khamenka3@gmail.com

Richard Isralowitz

Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

The article presents data on the experience of fear about the coronavirus disease (COVID-19), depending on the severity of personality basic beliefs. Authors interviewed 950 people aged 12 to 74 years (average age is 35 years). The study was conducted in March 2020 online. The intensity of fear about the coronavirus was studied using the COVID-19 fear scale developed by a team of scientists from Hong Kong, Iran, the United Kingdom and Sweden. The scale was tested for reliability and validity in the Iranian, Russian and Belarusian samples (Ahorsu D.K. et al., 2020; Reznik A. et al., 2020). The personality basic beliefs were diagnosed using the Scale of Basic Beliefs developed by R. Janoff-Bulman (translation and adaptation by O.A. Kravtsova) (Soldatova G.U. et al., 2008). Revealed that more than a third of the subjects have a high level of fear about the coronavirus. Showed that the low intensity of fear about the COVID-19 disease is associated with the severity of personality basic beliefs. Concluded that the personality basic beliefs in goodness and justice of the world around, the values and importance of own "Self" can act as

² Cited by: Gritsenko V.V., Reznik A.D., Konstantinov V.V., et al. Fear of Coronavirus Disease (COVID-19) and Basic Personality Beliefs. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 99–118. DOI:10.17759/cpse.2020090205 (In Russ.)

psychological resources for coping a tough situation in life, the specificity of which is due to the fear about the coronavirus disease.

Keywords: fear, fear about the coronavirus, the coronavirus disease, the COVID-19, personality basic beliefs.

References

1. Anastazi A. Psihologicheskie testirovanie [Psychological testing]. K.M. Gurevich, V.I. Lubovskii (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982. 320 p. (In Russ.).
2. Barinov D.N. Strah kak fenomen obshchestvennogo soznaniya [Fear as a phenomenon of public consciousness]. *Byulleten' nauki i praktiki [Bulletin of Science and Practice]*, 2019, vol. 5, no. 7, pp. 448–457. DOI: 10.33619/2414-2948/44 (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Gorshkov M.K. Fobii, ugrozy, strahi: social'no-psiologicheskoe sostoyanie rossijskogo obshchestva [Phobias, threats, fears: the socio-psychological state of Russian society]. *Sociologicheskie issledovaniya [Sociological Studies]*, 2009, no. 7, pp. 26–32. (In Russ.).
4. Dolgorukova I.V., Kirilina T.Yu. Mazaev Yu.N., et al. Social'naya trevozhnost' i social'nye opaseniya naseleniya Rossii: sociologicheskoe izmerenie [Social anxiety and social concerns of the Russian population: sociological dimension]. *Sociologicheskie issledovaniya [Sociological Studies]*, 2017, no. 2, pp. 57–66. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Zhedunova L.G. Dinamika bazisnyh ubezhdenij lichnosti v processe perezhivaniya lichnostnogo krizisa [The dynamics of basic personality beliefs in the process of experiencing a personality crisis]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2009, vol. 61, no. 4, pp. 145–149. (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Iosifyan M.A., Arina G.A., Nikolaeva V.V. Cennosti i strahi: svyaz' mezhdue cennostnymi predpochteniyami i strahom pred narusheniyami zdorov'ya [Values and fears: the relationship between value preferences and fear of health problems]. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya [Clinical and Special Psychology]*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 103–117. DOI:10.17759/cpse.2019080107 (In Russ., Abstr. in Engl.) (Accessed 11.06.2020).
7. Kalashnikova S.A. Smyslozhiznennyye orientacii, bazovyye ubezhdeniya i strategii povedeniya v trudnykh zhiznennykh situatsiyah lyudej s razlichnymi pokazatelyami zhiznestojkosti [Meaningful life orientations, basic beliefs and behavioral strategies in difficult life situations of people with various indicators of resilience]. *Uchenyye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo [Scientific Notes of the Trans-Baikal State Humanitarian Pedagogical University Named After N.G. Chernyshevsky]*, 2011, vol. 40, no. 5, pp. 161–167. (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Maslova O.V. Bazovyye ubezhdeniya lichnosti kak resurs mezhkul'turnoj adaptacii [Basic personality beliefs as a resource of intercultural adaptation]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i Pedagogika [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]*, 2011, no. 3, pp. 12–18. (In Russ., Abstr. in Engl.).

9. Mel'nichuk A.S., Nadrshina M.K. Vzaimosvyaz' bazisnykh ubezhdenij i emocional'nogo vygoraniya u uchitelej [The relationship of basic beliefs and emotional burnout among teachers]. *Mir psihologii [World of Psychology]*, 2017, vol. 90, no. 2, pp. 269–280. (In Russ.).
10. Narbut N.P., Trocuk I.V. Ctrahi i opaseniya rossijskogo studenchestva: vozmozhnosti empiricheskoj fiksacii [Fears and fears of Russian students: opportunities for empirical fixation]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Theory and Practice of Social Development]*, 2014, no. 2, pp. 69–74. (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Nasledov A.D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint-Petersburg: Piter, 2013. 416 p. (In Russ.).
12. Nemirovskij V.G., Nemirovsaya A.V., Bulatova T.A., et al. Strah kak faktor sociokul'turnyh deformacij zhiznennogo mira rossiyan [Fear as a factor in the sociocultural deformations of the life world of Russians]. *Vestnik Instituta sociologii [Institute of Sociology Bulletin]*, 2018, no. 24, pp. 95–114. DOI: 10.19181/vis.2018.24.1.499. (In Russ., Abstr. in Engl.).
13. Padun M.A., Kotelnikova A.V. Psihicheskaya travma i kartina mira: Teoriya, empiriya, praktika [Mental trauma and the picture of the world: Theory, empiricism, practice]. Moscow: publ. of IP RAS, 2012. 206 p. (In Russ.).
14. Ragozinskaya V.G. Osobennosti bazisnykh ubezhdenij pri gipertonicheskoj bolezni, yazvennoj bolezni i bolezni Grejvsa [Features of basic beliefs in hypertension, peptic ulcer and Graves disease]. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Ural'skij region. [News of Higher Educational Institutions. Ural Region]*, 2016, no. 1, pp. 141–148. (In Russ., Abstr. in Engl.).
15. Sadykov D. I., Ahmet'yanova N.A. Rasprostranenie fejkovykh novostej vo vremya pandemii COVID-19 [Distribution of fake news during the COVID-19 pandemic]. *Colloquium-Journal*, 2020, vol. 60, no. 8, pp. 30–31. URL: <http://www.colloquium-journal.org/wp-content/uploads/2020/03/colloquium-journal-860-chast-3.pdf> (Accessed 17.05.2020). (In Russ., Abstr. in Engl.).
16. Sayfetdinov R.S., Sayfetdinova M.K. Psihologicheskaya gotovnost' spasatelej k risku [Psychological readiness of rescuers to risk]. *Vestnik NC BZHD [Bulletin of the Scientific Center for Life Safety]*, 2013, vol. 17, no. 3, pp. 79–83. (In Russ., Abstr. in Engl.).
17. Soldatova G.U., Shajgerova L.A., Prokofeva T.Yu., et al. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of personality tolerance]. Moscow: Smysl, 2008. 112 p. (In Russ.).
18. Stress i strah v ekstremal'noj situacii [Stress and fear in an extreme situation] / M.I. Rozenova, V.I. Ekimova, A.V. Kokurin, A.S. Ognev, O.S. Efimova. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya [Modern Foreign Psychology]*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 94–102. DOI:10.17759/jmfp.2020090110 (In Russ., Abstr. in Engl.).
19. Shamionov R.M. Bazovye ubezhdeniya i kul'turnye ustanovki kak prediktory emocional'nogo i psihologicheskogo blagopoluchiya gorozhan i sel'chan [Basic beliefs and cultural attitudes as predictors of the emotional and psychological well-being of citizens and villagers]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2015, vol. 6, no. 4, pp. 109–122. (In Russ., Abstr. in Engl.).

20. Shcherbatyh Yu.V. Vegetativnye proyavleniya ekzamenacionnogo stressa. Diss. Dokt. biol. nauk. [Autonomic manifestations of exam stress: abstract diss. Dr. Sci. (Biology) diss.] Voronezh, 2001. 312 p. (In Russ.).
21. Ahorsu D.K., Lin C.Y., Imani V., et al. The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2020, March, pp. 1–9 DOI: 10.1007/s11469-020-00270-8 (Accessed 11.06.2020).
22. American Psychological Association. Dictionary of Psychology. Fear. URL: <https://dictionary.apa.org/fear> (Accessed 08.06.2020).
23. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., et al. The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce It: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet.*, 2020, Vol. 395. № 10227. P. 912–920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8 (Accessed 25.06.2020).
24. De Luca G., Dastgerdi A.S., Francini C., et al. Sustainable Cultural Heritage Planning and Management of Overtourism in Art Cities: Lessons from Atlas World Heritage. *Sustainability*, 2020, vol. 12, no. 9, 3929. DOI:10.3390/su12093929 (Accessed 25.06.2020).
25. Gale S.D., Berrett A.N., Erickson L.D., et al. Association between virus exposure and depression in US adults. *Psychiatry Research*, 2018, vol. 261, pp. 73–79. DOI: 10.1016/j.psychres.2017.12.037
26. Goniewicz K., Khorram-Manesh A., Hertelend A.J., et al. Current Response and Management Decisions of the European Union to the COVID-19 Outbreak: A Review. *Sustainability*, 2020, vol. 12, no. 9, 3838. DOI: 10.3390/su12093838 (Accessed 25.06.2020).
27. Gritsenko V., Skugarevsky O., Konstantinov V., et al. COVID 19 Fear, Stress, Anxiety and Substance Use among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2020. DOI: 10.1007/s11469-020-00330-z (Accessed 25.06.2020).
28. Janoff-Bulman R. Shattered assumption: Towards a new psychology of trauma. New York: Free Press, 1992. 256 p.
29. Martin E.B. Brief Psychotic Disorder Triggered by Fear of Coronavirus? *Psychiatric Times*, 2020, vol. 37, no. 5. URL: <https://www.psychiatristimes.com/coronavirus/brief-psychotic-disorder-triggered-fear-coronavirus-small-case-series> (Accessed: 15.05.2020).
30. Mason B.W., Lyons R.A. Acute psychological effects of suspected bioterrorism. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 2003, vol. 57, no.5, pp. 353–354. DOI: 10.1136/jech.57.5.353
31. Morgan D. Snowball Sampling. In L.M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications, 2008, pp. 816–817.
32. Reznik A., Gritsenko V., Konstantinov V., et al. COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2020, May, pp. 1–6. DOI: 10.1007/s11469-020-00283-3 (Accessed 25.06.2020).
33. Shigemura J., Ursano R.J., Morganstein J.C., et al. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target

- populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 2020, vol. 74, no. 4, pp. 281–282. DOI: 10.1111/pcn.12988
34. Sorokin M.Y., Kasyanov E.D., Rukavishnikov G.V., et al. Structure of anxiety associated with the COVID-19 pandemic in the Russian-speaking sample: results from on-line survey. *MedRxiv*, 2020. DOI: 10.1101/2020.04.28.20074302 (Accessed 25.06.2020).
35. Xiao C. A Novel Approach of Consultation on 2019 Novel Coronavirus (COVID-19)-Related Psychological and Mental Problems: Structured Letter Therapy. *Psychiatry Investigation*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 175–176. DOI:10.30773/pi.2020.0047

Information about the authors

Valentina V. Gritsenko, Ph.D. in Psychology, Professor of the Department of Cross-cultural psychology and multicultural education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Alexander D. Reznik, Ph.D. in Psychology, Senior Research Associate, Regional Alcohol and Drug Abuse Research Center, Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-909X>, e-mail: reznikal@bgu.ac.il

Vsevolod V. Konstantinov, Ph.D. in Psychology, Head of the Department of General Psychology, Penza State University, Penza, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Tatyana Yu. Marinova, Ph.D. in Biology, Dean of the Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1062-1391>, e-mail: marinovatu@mgppu.ru

Natallia V. Khamenka, Ph.D. in Medicine, Associate Professor of the Department of Psychiatry & Medical Psychology, Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7158-5219>, e-mail: khamenka3@gmail.com

Richard Isralowitz, Ph.D. in Social Policy and Management, Professor (Emeritus) and Director of Regional Alcohol and Drug Abuse Research Center, Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva, Israel. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8413-1686>, e-mail: richard@bgu.ac.il

Получена 19.05.2020

Received 19.05.2020

Принята в печать 11.06.2020

Accepted 11.06.2020

Психологическое сопровождение детей, находящихся на длительном лечении в условиях изоляции¹

Ю.Е. Куртанова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanovayue@mgppu.ru

А.М. Щербак ова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

А.Ю. Хохлова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: a.hohlova@so-edinenie.org

О.В. Белозерская

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: belozerskaya@mail.ru

А.П. Щербаков

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: felexel@gmail.com

Е.А. Васильева

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

К.Л. Мамина

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: murzah@gmail.com

В статье представлен опыт работы специалистов с детьми, находящимися на длительном лечении в больницах. В связи с пандемией дети в больницах оказались в двойной изоляции. Они не только стали оторваны от привычного образа жизни в связи с пребыванием в стационаре, но и внутри больницы в карантинных условиях их контакты стали значитель-

¹ Текст поступил в редакцию журнала «Психолого-педагогические исследования» и рекомендован к публикации в № 3—2020.

но ограниченны. Психологи, педагоги, дефектологи госпитальных школ были вынуждены перейти на дистанционный формат работы. В статье проанализированы особенности, ограничения и преимущества данного формата работы с детьми в стационарных условиях.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дети с хроническими заболеваниями, длительное лечение, госпитальная педагогика, дистанционные формы взаимодействия.

Ребенок, который попадает в больницу, испытывает стресс, не только связанный с тяжелой болезнью, неприятными процедурами, ожиданием операции, мыслями о смерти, огорчением родителей и членов семьи. Он еще чувствует, как разрушаются не до конца сформированные связи с близкими друзьями, одноклассниками, другими социальными группами. Теряют актуальность планы, связанные с поездками, прогулками, желанием что-то увидеть, сделать, узнать. Когда ребенок попадает в больницу и осознает, что болезнь может стать серьезным препятствием для осуществления его планов, тревожность многократно увеличивается.

В условиях мировой пандемии, положение ребенка в больнице становится еще более сложным. В обычных условиях он психологически опирается на неизменность базовых конструкций его существования: дом, семья, родители и их занятия, его возможности в будущем, после выздоровления. В условиях всеобщего карантина сам мир становится слишком шатким и непредсказуемым местом, которое не дает прежнего чувства абсолютной опоры. Ребенок может понимать, что возвращение к прежнему образу жизни после выздоровления невозможно — класс переведен на дистанционное обучение, поехать в гости к бабушке нельзя из-за опасности заразить ее или самому заразиться, на улице люди ходят в масках, как в больнице. Больничный образ жизни как будто обретает большую силу, вырываясь за пределы привычного места обитания. Если раньше ребенок знал, что стоит ему выздороветь, и он вернется в прежнюю, «добольничную» жизнь, то сейчас возвращение невозможно, и это чувствуется во всем окружающем ребенка информационном и эмоциональном пространстве.

В условиях шаткости и изменчивости мира нам нужно предусмотреть для ребенка возможности стабилизации окружающего мира. Поэтому крайне важен контакт ребенка с миром, возможность, играя и обучаясь, чувствовать и понимать реальность, видеть, что, несмотря на все трудности и ограничения, мир все еще «находится на месте», что есть реальность и сообщество, куда ребенок сможет вернуться после выздоровления.

Система госпитальной педагогики помимо самоочевидной образовательной функции становится важным фактором стабилизации окружающего мира для ребенка, формирования его мотивации к выздоров-

лению. Фактически образование — как получение новых знаний — не только связывает ребенка с миром, внешним по отношению к стенам больницы или палаты, но и дает новую возможность думать о будущем, создает тоненькую ниточку, протянутую к новым возможностям, к тому, что будет «потом». Чем больше таких связей с пространством большого мира и с будущим, тем выше стремление выздороветь [5].

В случае, когда ввиду специфики заболевания физический доступ к ребенку ограничен или невозможен вовсе, необходимо разрабатывать новые методы поддержки, которые, в свою очередь, не предполагают непосредственное присутствие специалиста в палате или ином месте, где на данный момент находится ребенок. В случае вынужденной изоляции необходимо искать способы психологической, эмоциональной поддержки ребенка. Если же мы имеем дело с тяжелым заболеванием и сопутствующим ему лечением в больнице, то такого рода поддержка становится жизненно необходимой составляющей процесса лечения в целом. Нет необходимости доказывать важность стабилизации эмоционального состояния в процессе выздоровления. Таким образом, разработка разнообразных способов психоэмоциональной поддержки ребенка в условиях длительной госпитализации представляется крайне актуальной.

Применение различных методик, имеющих терапевтический эффект, кажется верным направлением в данной ситуации. Однако специалисту необходимо понимать, что ситуация дистанционного общения, вне возможности непосредственного контакта с ребенком, довольно сильно меняет привычный процесс взаимодействия. Опыт работы с помощью дистанционных технологий позволил выделить ряд отличительных особенностей дистанционной работы психолога с ребенком, находящимся в больнице.

При психолого-педагогической дистанционной работе специалист «приходит в гости» к ребенку, и очень важно, как он выглядит на экране. Необходимо со вниманием отнестись к своему внешнему виду: одежде, причёске, макияжу и пр. Так как пребывание в больничном пространстве вызывает определенную депривацию у ребенка, необходимо продумать цветовую гамму образа, стремиться к тому, чтобы она была жизнерадостной, светлой, вызывающей позитивные чувства. Фон рабочего места специалиста также имеет значение: он должен быть нейтральным, не отвлекать внимание ребенка. Рабочее место важно организовать заранее, чтобы не вызывать прерывания контакта с ребенком.

Должен быть продуман стабильный план занятий и созданы условия для его реализации. Специалист продумывает содержательную связь между занятиями, опирается на уже освоенный материал и создает основу для будущей встречи.

Структура занятия определяется тем, что единовременное внимание ребенка, направленное на экран, не может превышать 15–20 мин. Между этими интервалами нужно обязательно делать небольшие перерывы. В таких перерывах будет очень полезна детям гимнастика для глаз, снижающая напряжение в мышцах, различные кинезиологические упражнения (с учетом возможностей ребенка в связи с состоянием его здоровья).

Необходимо отметить особенности нахождения контакта с ребенком. В дистанционной форме вступление в контакт требует особого подхода от психолога. В случае дистанционно организованной терапевтической сессии взаимодействие ограничено рамкой экрана, характер восприятия такого рода контакта в корне иной, нежели контакт, который мы можем наладить при непосредственном физическом присутствии. Присутствие специалиста воспринимается условно, так как весь наш сенсорный опыт противоречит такому общению. За последние десятилетия мы проводим больше времени у экранов всевозможных технических устройств, но все же мы четко разделяем два вида присутствия: онлайн коммуникация и коммуникация в реальном присутствии. То, что воспринимает наш мозг в качестве партнера для диалога, — это отцифрованное изображение реального человека. Прежде всего важно чувствовать эту разницу. Важно указывать на нее. Специалист должен понимать, что его присутствие виртуально, т. е. частично.

Рамка экрана задает контекст такого общения — есть некий портал, который насыщен определенным организованным контентом. Но есть и окружающее нас реальное пространство — в случае, о котором мы говорим: это больничная палата. Это пространство для ребенка насыщено определенными смыслами и переживаниями. Ситуация, в которой находится ребенок, принадлежит этому пространству, все сенсорные стимулы, которые он испытывает, связаны именно с этим пространством. Специалист не находится в пространстве ребенка и воспринимает это пространство условно, не чувствует его сенсорно. Это важное ограничение, которое накладывает на специалиста определенные обязательства — он должен чувствовать пространство ребенка максимально точно, работать как бы из пространства ребенка.

С семиотической точки зрения такого рода контакт требует «особого языка». Языка, который мы используем при непосредственном общении, недостаточно. Необходимо выстраивать дополнительные способы коммуникации — прежде всего это действия и задачи, которые может использовать специалист для более полного вовлечения ребенка в процесс коммуникации, — которая в свою очередь должна быть максимально невербальной.

В дополнение к «особому языку» необходимо добавить «особую эмоциональность» или «особую подачу», т. е. форму общения. Специалисту необходимо быть несколько более эмоциональным, речь о специфиче-

ской форме контакта, при которой требуется постоянно включать восприятие ребенка, вовлекать его, воздействовать на него эмоционально, в противном случае терапевтический или поддерживающий эффект будет минимальным, если вообще возникнет.

Существует еще одна проблема — это поддержание, сохранение установившегося контакта с ребенком. Самое сложное в этой работе — это сохранить контакт с ребенком, который находится на отдалении, несмотря на технические сложности, с которыми мы сталкиваемся (это и неустойчивость интернет-связи, окончание зарядки телефона, через который выходит на связь ребенок, и многое другое).

Хотелось бы отметить особую роль родителя при дистанционной форме работы психолога с ребенком. Помощником и посредником между психологом и ребенком непосредственно становится родитель. Если раньше ребенок мог выходить из палаты во время занятий, заниматься своими делами, то сейчас именно родитель обеспечивает как технические возможности для связи психолога с ребенком, пытается решить технические сложности при их возникновении, так и включается в процесс самих занятий, в их содержание. С одной стороны, это нагрузка на родителя, ему и так сложно находиться в тотальной изоляции вдали от близких, пытаясь сделать максимум для выздоровления ребенка. Родителю в этой ситуации психологически очень сложно, зачастую родители закрываются, отказываются от общения с психологом, так как у них нет сил и желания на поддержание социальной активности. Но с другой стороны, вовлекая родителя в совместную деятельность с ребенком в качестве посредника и помощника, а то и полноценного участника, мы можем помогать самому родителю, давать ему эмоциональную поддержку и ресурсы для совладания с ситуацией, наполняя эмоциями, жизнью ту атмосферу в палате, в которой находится маленький пациент и его близкий. Очень важно, когда в жизни помимо тяжелого лечения появляются источники, которые возвращают в обычную жизнь, отвлекают, дают силы, надежду. Таким источником может стать работа с психологом.

Если говорить о педагогической работе с ребенком, то при дистанционном взаимодействии с педагогом ребенку может понадобиться тьюторская помощь. В госпитальных условиях роль тьютора ложится на родителя, которому необходима помощь и рекомендации по выполнению этой роли.

Когда ребенок осваивает материал с помощью родителей, он воспринимает его несколько иначе, чем когда этот же материал доносит специалист. Переход родителя в педагогическую позицию не всегда дается легко. Иногда родитель переживает свое несоответствие требованиям и ожиданиям специалиста, что проявляется в излишней требовательности

к ребенку, стремлению во что бы то ни стало обеспечить необходимый (по мнению родителя) результат. В этой ситуации родитель может стремиться выполнять задания за ребенка или порицать его за неуспешность, что снижает ценность проводимой педагогической работы.

Следует объяснить родителю, что результат деятельности ребенка определяется содержанием и уровнем отдельных действий, направленных на определенную, понятную ему цель. Следовательно, при оценке основное внимание взрослого должно быть направлено на понимание ребенком цели деятельности, на соответствие действий ребенка и его усилий желаемому результату деятельности. Эффективным приемом одобрения действий ребенка является описание того, что тот сделал, сопровождаемое объяснением, почему то или иное действие было успешным, привело к положительному результату (который тоже следует описать). Такая форма обратной связи подчеркивает ценность активности ребенка, его ответственность за свои действия и результат деятельности в целом.

Еще одной отличительной особенностью дистанционной работы с детьми в больницах является ограниченное количество материалов, которые можно использовать. Зачастую в палате у ребенка нет красок, пластилина, мы не можем ребенку демонстрировать привычные для нас картинки в привычном их виде [2]. Психологический инструментарий необходимо перерабатывать в соответствии с ситуацией, подбирать из него самые подходящие, с которыми можно работать в онлайн-формате.

Еще одна особенность, которую важно учесть — это то, что цели работы с ребенком, находящимся в изоляции, могут расширяться из-за усиления состояния депривации у детей. Речь идет, как о сенсорной, так и социальной, эмоциональной, двигательной депривации. Необходимо это учитывать, расширяя спектр сенсорных стимулов, эмоциональных воздействий, контактов, применяя по возможности элементы психогимнастики.

Для развития ребенка в условиях изоляции крайне важным является сохранение социальных контактов. Однако при коммуникации в онлайн-режиме возникает много дефицитов. Первый из них связан с критичным снижением возможностей использования средств невербальной коммуникации. Исходя из этого, можно рекомендовать специалисту, ведущему занятие, повысить экспрессию своего общения, корректно усилить выразительность голоса, мимики и жестов.

Существует определенная специфика представления информации в условиях дистанционного обучения: оно ориентировано преимущественно на визуальное восприятие и, как следствие уменьшение комфортности обучения для детей-аудиалов и детей-кинестетиков. Такое положение дел требует от специалиста, как способности оценить доминирующий вид восприятия ребенка, так и учитывать его в построении своей коммуни-

кации с ним, так как ведущий канал восприятия информации у ребенка наиболее эффективно позволяет активизировать психические процессы: внимание, память, мыслительную деятельность, воображение.

При взаимодействии психолога с ребенком в дистанционном формате необходимо учитывать возрастной аспект. В каждом возрастном периоде есть специфические психологические потребности, которые необходимо удовлетворять, несмотря на изменение внешних условий.

В дошкольном возрасте такой потребностью является игра. Ребенок от игры получает удовольствие, посредством игры он развивается. В условиях изоляции игра проявляется фрагментарно. Участником ролевых игр в палате помимо ребенка может стать только родитель, который в силу собственной травматизации зачастую устраняется от игрового процесса. Психолог может помогать, может играть с ребенком даже через дистанционную связь, применяя в игре самые разные подручные средства, которые ребенок может найти в палате. Психолог может поддерживать контакт с дошкольником, как через игру, так и совместное рисование, посредством сказки. Все это может помочь ребенку сохранять привычные, необходимые условия развития [3].

В младшем школьном возрасте, как известно, на первый план выходит учебная деятельность. И фигура учителя приобретает особую значимость для ребенка. Психолог также может сопровождать учебный процесс и поддерживать ребенка посредством различных методов, несмотря на изоляцию: придумывать с детьми истории; играть в настольные игры, не требующие специального оборудования, например, морской бой; проводить игры на развитие внимания, памяти. Для тех детей, у которых нет технических возможностей для онлайн-встреч можно закупать и передавать им различные конструкторы, книги, альбомы для разукрашивания, специальные дневники по отреагированию негативных эмоций, которые они могут заполнять самостоятельно или с помощью близкого взрослого.

В ситуации изоляции в очень сложном положении оказываются подростки с их потребностью в личностном общении, необходимостью выстраивать межличностные связи. Обычно они самостоятельно справляются с этой задачей, поддерживая значимые связи в социальных сетях, группируясь в компании. Но, находясь в больнице, это делать не всегда легко. Ребенок, находясь на карантине, может даже не знать, кто лежит в соседней палате. Здесь поможет работа онлайн в малых группах. Посредством такой групповой работы можно знакомить детей друг с другом. И потом они уже будут продолжать общаться и вне контакта с психологом. Крайне значимой оказывается поддержка подростков, с участием известных людей, кумиров. Такое общение дает подростком огромное воодушевление и силы справиться с трудностями.

Ну и, безусловно, при работе в дистанционном формате с детьми в больницах не следует забывать про опору на субъектную позицию ребенка. Главным участником занятия является сам ребенок. Занятие им субъектной позиции в ситуации дистантного взаимодействия невозможно без помощи ему в самоорганизации. Речь идет о подготовке к занятию, включающей подбор необходимых пособий, материалов, организации рабочего места. Первоначально это может осуществляться родителем, но при обязательном привлечении ребенка. Субъектная позиция формируется при условии ясного представления о цели и смысле занятия, понимания и принятия сформулированной педагогом-психологом задачи. Ребенок должен иметь возможность выразить свое отношение к содержанию и задачам занятия; доопределять и переопределять их для себя; самостоятельно ставить перед собой задачу, видеть проблемы. В этом случае участие ребенка в занятии будет осознанным и эффективным.

Опишем условия работы с детьми в дистанционном формате с точки зрения применения различных коррекционных подходов.

Эффективность применения *арт-терапии* в работе с детьми с хроническими соматическими заболеваниями давно была доказана. Еще Адриан Хилл в середине 20 века писал: «Побуждая больного человека выражать свои переживания в визуальной форме, можно «вылечить» его душевные, связанные с патологической интроспекцией раны... это приводит к снижению тревоги и напряжения и формированию более оптимистического взгляда на мир. Благодаря созданию новых образов и целой серии художественных работ, человек... отвлекается от своих физических недостатков и концентрирует внимание на том, что помогает ему освободиться от страданий» [7].

Опыт дистанционных коррекционных и развивающих занятий с применением методов арт-терапии показал, что, несмотря на очевидные ограничения, можно достигать поставленных целей и решать те же задачи, которые стоят перед специалистом в режиме реальной работы и при непосредственном «живом» контакте с ребенком. Более того, в особенностях восприятия детьми дистанционного общения с психологом, отмечается большой интерес к новизне этого формата, при котором использование любого средства связи с выходом в Интернет восполняет дефицит общения и заполняет досуг новыми интересными заданиями. Эмоциональное подкрепление со стороны психолога усиливает мотивацию к занятиям, и дети демонстрируют повышенную концентрацию внимания.

Едва ли не единственным существенным ограничением в применении методов арт-терапии и арт-педагогике в дистанционной работе является использование максимально простых изобразительных техник, преимущественно графических — цветных карандашей, фломастеров, мелков.

И перспективы развития дистанционной работы заключаются в усилении интерактивной направленности, которая должна быть нацелена на постоянную обратную связь с ребенком и на то, чтобы создаваемые ребенком «арт-объекты» становились для него значимыми и ценными, так как именно они являются средством общения между ребенком и специалистом.

Перейдем к описанию применения метода *фототерапии* с детьми в условиях больницы, проведения дистанционных фототерапевтических сессий. Каким же образом стандартные формы работы трансформируются при дистанционном подходе, можно рассмотреть на примере занятия «Мое пространство». Данное занятие предполагает работу по актуализации пространства, в котором на данный момент находится ребенок. Сама тема занятия не специфична — она присутствует и в обычном, не дистанционном терапевтическом процессе. Однако в случае изоляции тема пространства имеет совсем другое значение. Пространство палаты становится «микромиром», в котором ребенок не только учится или лечится, но и живет. В данном случае это все пространство, которым ребенок располагает. Таким образом, цель занятия — актуализировать пространство именно с этой точки зрения; важно включить ребенка в процесс наполнения пространства ресурсным для него содержанием, т. е. таким содержанием, которое позволит ребенку повышать его психологическую устойчивость и эмоционально его поддерживать. Актуализировать и наполнять положительным содержанием пространство необходимо в несколько этапов:

Первичная актуализация пространства. Эта часть занятия довольно проста — важно лишь обратить взгляд ребенка на пространство и его нюансы. Зафиксировать их с помощью фотоаппарата и понять отношение ребенка к пространству в целом и его отдельным частям. В этой части занятия важно обратить внимание ребенка на как можно большее количество различных нюансов и найти как отрицательные и нейтральные, так и положительные аспекты этого пространства.

«Расширение пространства». Эта часть занятия предполагает наполнение пространства с точки зрения возможных активностей. Для этого важно выяснить, какие активности могут являться ресурсными по отношению к ребенку. Важно понимать ограничения в передвижении, если они есть у ребенка; учитывать специфику заболевания и предлагать активность в соответствии с возможностями ребенка. Однако важно максимально задействовать все доступное пространство и включить в это пространство как можно более полный список поддерживающих активностей. Например, это могут быть различные игры, чтение, отработка каких-либо навыков, занятие тем или иным видом творчества, звонки близким, просмотр фильмов, занятие зарядкой (возможно лишь одно упражнение), медитация и т. п. Таким образом, «размеченное» про-

странство будет более упорядоченным и контролируемым и будет восприниматься ребенком как собственное.

В режиме изоляции становятся актуальны формы работы, которые мобилизуют внутренние ресурсы человека, настраивают его на позитивные перемены. Одной из таких форм является *сказкотерапия*. Метод сказкотерапии рассчитан на любой возраст и, что самое главное, может быть использован в режиме онлайн.

Основной целью работы становится создание позитивного настроения у ребенка и родителя в режиме самоизоляции и гармонизация отношений между членами семьи, поэтому необходимым условием является активное участие близкого взрослого.

Основные моменты, которые надо учитывать при организации онлайн-взаимодействия, это различные условия, с которыми мы сталкиваемся при работе с каждым отдельным ребенком. Среди таких условий можно выделить следующие.

1. Наличие или отсутствие современной техники.
2. Наличие либо отсутствие материалов для творческой деятельности.
3. Различная продолжительность занятий, так как у детей лабильное самочувствие, важно учитывать режимные моменты, наличие медицинских процедур и прочее.

4. Изменение отношения к техническому устройству, как со стороны родителей, так и со стороны детей. Телефон, планшет, становятся необходимым звеном при взаимодействии. Пристальное внимание следует обратить также на размещение технического устройства во время встречи. При проведении игрового взаимодействия, например сказкотерапии, идеальными местами для установки веб-камеры, ноутбука, планшета являются стол или подоконник.

5. Динамичность встречи: занятие нельзя затягивать, а инструкции должны быть четкими и короткими. Это особенно актуально при работе с дошкольниками. Внимание детей быстро рассеивается, так как они вовлечены в сюжет игры-сказки и одновременно должны обращать внимание на монитор.

При взаимодействии с детьми дошкольного возраста присутствие родителя обязательно. Родитель является непосредственными участниками сказочного процесса. Поэтому важно оговорить заранее правила и условия участия родителя в занятии.

Безусловно, в начале занятия, нужно провести вступительную беседу, обсудить, какие сказки любит ребенок, какие сюжеты ему близки, помнит ли он названия сказочных персонажей, сказочных государств.

Если в ходе встречи возникают вопросы, на решение которых не хватает времени, лучше перенести их на следующий раз или дать домаш-

нее задание (подумать, как развернуть сказочный сюжет, например, как встречать гостей в сказочном государстве, нарисовать жителей сказочной страны, подготовить план сказочного праздника).

При учете вышеназванных условий применение метода сказкотерапии в дистанционном формате будет наиболее эффективным.

Наконец, рассмотрим опыт работы с детьми с нарушениями в развитии в ситуации изоляции, те условия, которые мы предлагаем взять на вооружение специалистам при проведении занятий с маленькими детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития в режиме онлайн.

1. Занятие проводится родителями в «присутствии» и под руководством педагога.

2. План занятия и список материалов сообщаются родителям заранее.

3. В качестве материалов используются игрушки ребенка или бытовые предметы, которые есть в палате.

4. Подготовка к занятию со стороны родителей не должна вызывать затруднений и занимать много времени.

5. Продолжительность занятия зависит от возможностей родителей и состояния ребенка.

6. Специалист максимально точно дает инструкции, максимально детально «дирижирует» действиями родителя, комментируя все реакции ребенка и отвечая на вопросы родителя.

7. Специалист старается использовать удобные для родителей каналы связи.

8. Специалист стимулирует родителей давать обратную связь о самочувствии и вовлеченности ребенка в процессе занятий, а также о личных впечатлениях самих родителей.

Если описывать принципы и технологии работы специалиста с маленькими детьми, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития, в очном формате, то необходимо принимать во внимание замедленные или отсроченные реакции на многие виды стимулов [1], неочевидные коммуникативные действия, особую значимость близкого тактильного контакта [6]. Задачами такой работы являются: поддержка коммуникативной инициативы [4], познавательного интереса, целенаправленных движений и знакомство с характеристиками предметов.

В ситуации онлайн-занятий проводниками становятся родители. Важно понимать, что разъяснение родителям технологии перед тем, как они приступят к практике, не всегда эффективно. Поэтому регуляцию поведения родителя как партнера по общению и игре целесообразно осуществлять уже в процессе занятий. И инструментами этой регуляции становятся, во-первых, очень четкие инструкции, во-вторых, темп речи

специалиста и интонация также могут задавать определенный ритм и темп движениям и поведению родителя. В-третьих, мы помогаем родителю замечать и интерпретировать действия ребенка («Ребенок приподнял руку, кажется, он хочет, чтобы вы помогли ему схватить веревочку еще раз»). Для этого важно, чтобы камера устройства, которое использует родитель, была обращена на ребенка, и специалисту были видны его лицо и тело. Нужно сказать, что родители постепенно лучше и лучше замечают реакции ребенка, осваивают нужный темп и подстраиваются под него.

По результатам опроса родителей и собственным наблюдениям можно сделать **выводы** о некоторых возможностях и ограничениях занятий в дистанционном режиме с детьми с нарушениями в развитии.

Возможности:

- поддержание контакта с семьей ребенка;
- включенность родителей в процесс обучения;
- возможность наблюдать ребенка в естественной среде;
- возможность «подключаться» к режимным моментам;
- возможность эмоционально поддерживать родителей;
- возможность разнообразить повседневную жизнь ребенка, предотвращать сенсорную депривацию, учитывать познавательные и коммуникативные потребности ребенка.

Ограничения:

- прямой контакт с ребенком затруднен или невозможен, ребенок ограничен только контактами с членами семьи;
- регулирование тактильного взаимодействия родителя и ребенка значительно затруднено;
- большая нагрузка ложится на плечи родителей (эмоциональная, организационная, техническая);
- набор материалов для занятий ограничен;
- возможны технические проблемы;
- формировать новые навыки сложно без непосредственного контакта педагога с ребенком, но возможно поддерживать уже сформированные.

Литература

1. *Басилова Г.А., Михайлова Т.М., Пайкова А.М.* Ян ван Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследование проблем. М.: Теревинф, 2018. 128 с.
2. *Бутывиченко Ю.* Чем занять детей в больнице? [Электронный ресурс] URL: <https://volonter-school.ru/2016/06/chem-zanyat-detej-v-bolnitse/> (дата обращения: 30.06.2020).
3. Психологическая поддержка и игротерапия в детской паллиативной помощи. М., 2015. 96 с.

4. *Пташник Е.* Несимволическая и Символическая коммуникация слепоглохих детей (системы, средства, оценка, методические приемы работы). Сергиев Посад, 2005. 80 с.
5. *Шариков С.В.* Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений. // Вопросы детской гематологии и онкологии. 2015. Т. 2. № 4.
6. *Ask Larsen F.* (2013) Acquisition of a Bodily-Tactile Language as First Language. In: Dammeyer J, Nielsen A (eds.) Kropslig og taktil sprogudvikling [Bodily and Tactile Language Development]. Aalborg, Denmark: Materialecentret pp. 91–119.
7. *Hill A.* Art Versus Illness/ A.Hill. — G. Allen and Unwin, 1945. 88 p.

Информация об авторах

Куртанова Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanovayue@mgppu.ru

Щербакowa Анна Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Хохлова Алина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: a.hohlova@so-edinenie.org

Белозерская Ольга Валентиновна, старший преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: belozerskaya@mail.ru

Щербаков Алексей Павлович, старший преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: felexel@gmail.com

Васильева Елена Аркадьевна, преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

Мамина Ксения Леонидовна, преподаватель кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: murzax@gmail.com

Psychological Support for Children Undergoing Long-term Treatment in Isolation²

Yulia E. Kurtanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanovayue@mgppu.ru

Anna M. Shcherbakova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Alina Yu. Khokhlova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: a.hohlova@so-edinenie.org

Olga V. Belozerskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: belozerskaya@mail.ru

Alexey P. Shcherbakov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: felexel@gmail.com

Elena A. Vasileva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

Ksenia L. Mamina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: murzax@gmail.com

The article presents the experience of specialists working with children who are on long-term treatment in hospitals. Due to the pandemic, children in hospitals were placed in “double” isolation. Not only have they become separated from their usual lifestyle due to their stay in the hospital, but their contacts inside the hospital in quarantine conditions have become significantly limited. Psychologists, teachers, and speech pathologists of hospital schools were forced to switch to a remote format of work. The article analyzes the features, limitations and advantages of this format of work with children in stationary conditions.

Keywords: psychological support, children with chronic diseases, long-term treatment, hospital pedagogy, remote forms of interaction.

References

1. Basilova T.A., Mihajlova T.M., Pajkova A.M. Yan van Dajk o detyah s vrozhdennymi narusheniyami zreniya i sluha: voprosy obucheniya i issledovanie problem. M.: Terevinf, 2018. 128.

² The text has been received and accepted for publication in the “Psychological-Educational Studies” #3, 2020.

2. *Butyuchenko YU.* Chem zanyat' detej v bol'nice? [Elektronnyj resurs] URL: <https://volonter-school.ru/2016/06/chem-zanyat-detey-v-bolnitse/> (Accessed 30.06.2020)
3. Psihologicheskaya podderzhka i igroterapiya v detskoj palliativnoj pomoshchi. M., 2015. 96 s.
4. *Ptashnik E.* Nesimvolicheskaja i Simvolicheskaja kommunikacija slepogluhih detej (sistemy, sredstva, ocenka, metodicheskie prijomny raboty) [Non-symbolic and symbolic Communication Deafblind Children (Systems, Tools, Assessment, Teaching Methods of Work)]. Sergiev Posad, 2005. 80 p.
5. *Sharikov S.V.* Sozdanie obrazovatel'noj sredy dlya detej, nahodyashchihsya na dlitel'nom lechenii v stacionarah medicinskih uchrezhdenij. // Voprosy detskoj gematologii i onkologii. 2015. T. 2. № 4.
6. *Ask Larsen F.* (2013) Acquisition of a Bodily-Tactile Language as First Language. In: Dammeyer J, Nielsen A (eds.) Kropslig og taktil sprogudvikling [Bodily and Tactile Language Development]. Aalborg, Denmark: Materialecentret pp. 91–119.
7. *Hill A.* Art Versus Illness/ A.Hill. G. Allen and Unwin, 1945. 88 p.

Information about the authors

Yulia E. Kurtanova, PhD in Psychology, head of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>, e-mail: kurtanovayue@mgppu.ru

Anna M. Shcherbakova, PhD in Pedagogy, professor of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-4102>, e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Alina Yu. Khokhlova, PhD in Psychology, of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: a.hohllova@so-edinenie.org

Olga V. Belozerskaya, assistant professor of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: belozerskaya@mail.ru

Alexey P. Shcherbakov, assistant professor of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: felexel@gmail.com

Elena A. Vasileva, teacher of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: vasilevaea@mgppu.ru

Ksenia L. Mamina, teacher of chair of special psychology and rehabilitation, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: murzax@gmail.com

Получена 14.07.2020

Received 14.07.2020

Принята в печать 10.08.2020

Accepted 10.08.2020

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Переживание относительной депривации как фактор копинг-стратегии избегания в сетевой коммуникации¹

Е.П. Белинская

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3057-5273>, e-mail: elena_belinskaya@list.ru

Е.Р. Агадуллина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1505-1412>, e-mail: eagadullina@hse.ru

Цель исследования: изучение взаимосвязи переживания респондентами относительной депривации с особенностями их коммуникации в социальных сетях, в частности, с предпочтением использования поведенческих копинг-стратегий избегания при возникновении коммуникативных трудностей.

Контекст и актуальность исследования. Исследование ориентировано на изучение совладания с трудными ситуациями через анализ мета-детерминант, связанных с построением образа социального мира, в условиях социально-сетевого взаимодействия, характерного для коммуникативного опыта современной молодежи.

Дизайн и выборка исследования. Исследование проведено в форме опроса с привлечением 193 активных пользователей социальной сети «ВКонтакте».

Методы. На эмпирическом уровне проверена модель двойной последовательной медиации, в рамках которой чувство относительной депривации выступало как независимая переменная, копинг-стратегия избегания — как зависимая переменная, а переживание угрозы в сетевой коммуникации и атрибуция агрессивных намерений — как последовательные медиаторы этой связи.

¹ Текст приведен по изданию: Белинская Е.П., Агадуллина Е.Р. Переживание относительной депривации как фактор копинг-стратегии избегания в сетевой коммуникации // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 92–106. DOI:<https://doi.org/10.17759/sps.2020110106>

Результаты. Полученные результаты свидетельствуют, что переживание относительной депривации связано с увеличением ощущения угрозы, которое, в свою очередь, увеличивает вероятность атрибутирования людям с непохожими ценностями и взглядами «дурных» намерений, приводя к избеганию сетевого взаимодействия, т.е. копинг-стратегии избегания. При этом построенная модель показала специфику взаимозависимости переменных при условии различения индивидуальных и групповых угроз в сетевой коммуникации. В частности, ощущение угрозы для социальной группы, к которой принадлежит респондент, не является значимым медиатором исследуемой связи.

Основные выводы: переживание относительной депривации при социально-сетевой коммуникации связано с выбором стратегии избегания как непосредственно, так и опосредованно через актуализацию дополнительных социально-когнитивных переменных.

Ключевые слова: совладание с трудностями, копинг-стратегия избегания, переживание относительной депривации, коммуникация в социальных сетях.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00612.

Введение

На сегодняшний день изучение проблематики совладания центрировано на основных закономерностях и механизмах эффективного преодоления человеком трудных жизненных ситуаций как полидетерминированного процесса, развернутого во времени, обусловленного комплексом личностных и ситуационных предикторов, а также имеющего определенную социокультурную специфику [3; 7; 10; 15; 18; 20]. При этом трудные жизненные ситуации рассматриваются преимущественно с точки зрения их когнитивной оценки субъектом совладания, причем изначально подобное понимание было заложено еще в рамках динамического подхода Р. Лазаруса и С. Фолкман, определявшими копинг-стратегии не как константные личностные диспозиции, а как гибкий процесс когнитивной оценки, переоценки и эмоциональной переработки информации, которую человек считает релевантной трудной ситуации [20; 21]. Иными словами, основу совладания составляет субъективная оценка человеком происходящих событий. Соответственно, вопрос о возможных детерминантах совладания с трудностями трансформируется в вопрос о факторах формирования данной оценки.

Традиционно в исследованиях поиск ответа на данный вопрос связывается с изучением ресурсов совладания, и общепринятым является раз-

деление последних на внутренние (личностные) и внешние (средовые) [см., например, 18], но, заметим, что хотя необходимость их комплексного изучения постулируется во многих теоретических моделях копинга, в конкретных эмпирических исследованиях варианты взаимосвязанного анализа личностных и средовых факторов выбора стратегий совладания встречаются не часто. Представляется, что одним из вариантов преодоления подобного ограничения в социально-психологических исследованиях могло бы быть обращение к своего рода мета-детерминантам, связанным с общими закономерностями социального познания, — хотя бы в силу того обстоятельства, что комплексная оценка человеком своего личностного и средового ресурса преодоления трудных жизненных обстоятельств неминуемо выступает частным случаем его культурно-специфической картины социального мира [1]. Иными словами, с нашей точки зрения, на процесс совладания в целом и на выбор тех или иных копинг-стратегий в частности оказывает неминуемое влияние комплекс социально-когнитивных феноменов (аттитюды, коллективные переживания, когнитивные искажения, социальные верования и т.п.), которые и выступают «финитной» детерминантой, обуславливающей использование человеком своих личностных и средовых ресурсов или же отказ от них. Заметим здесь же, что наиболее интересными из них представляются коллективные переживания: во-первых, в силу определенного тренда современной социальной психологии, состоящего во все большей обращенности к анализу когнитивно-аффективных процессов, отражающих единство личности и социальной группы [5], а во-вторых, в силу их еще крайне недостаточной изученности. Собственно, эти соображения и определяют *теоретическую актуальность* дальнейшего исследования.

Косвенным основанием для подобного утверждения служит неоднократно подчеркиваемая исследователями противоречивость имеющихся эмпирических данных о взаимосвязи личностных и ситуационных детерминант эффективного совладания [9; 10; 15], что, собственно, и задает эмпирическую необходимость включения психологического переживания трудной ситуации в общую субъективную картину жизни человека. Однако, несмотря на очевидность подобной исследовательской задачи, ее решение неминуемо сталкивается с трудностями выбора тех конкретных социально-когнитивных детерминант, которые могут выступать в качестве факторов процесса совладания.

Представления человека о себе и социальном мире часто основываются на результатах сравнения себя или своей социальной группы с другими референтными людьми или группами. Одним из распространенных следствий неблагоприятного социального сравнения является возникновение переживания относительной депривации. Это негатив-

ное переживание, возникающее в результате осознания индивидом разрыва между уровнем своих ожиданий и возможностью реализации потребностей [2]. В частности, данный разрыв выражен в представлениях о том, что какой-то другой человек или социальная группа обладает таким желаемым и/или заслуживаемым материальным либо нематериальным ресурсом, получение которого невозможно из-за преград, выстраиваемых другими людьми или группами. Собственно, доминирование чувств обиды, несправедливости, возмущения или депрессии при сравнении себя с другими, в чем-то похожими людьми, и представляет собой операционализацию переживания относительной депривации [26; 27], а подобные негативные чувства неминуемо требуют совладания. Таким образом, переживание относительной депривации само по себе требует совладания, при этом оно может способствовать актуализации дополнительных социально-когнитивных детерминант, которые также будут связаны с необходимостью использования эффективного копинга.

Так, в контексте негативного социального сравнения индивиды могут считать, что люди или группы, которые являются причиной возникновения переживания относительной депривации, являются источником дополнительной угрозы в силу того, что они уже имеют определенные социальные привилегии и потенциально обладают большими возможностями, чтобы причинить вред или захватить еще больше ресурсов. В свою очередь, чувство угрозы может усиливать ощущение того, что действия любых людей, которые не разделяют наши взгляды и ценности, направлены против нас, так как в целом у человека при этом актуализируются представления о социальном мире как опасном и угрожающем («вера в опасный мир») [16]. Совладание человека с такими переживаниями может быть связано с его активным противостоянием непохожим на себя людям (поведенческой копинг-стратегией конфронтации) или отказом от взаимодействия с ними (поведенческой копинг-стратегией избегания).

Представляется, что взаимодействие переживания относительной депривации и совладания наиболее ярко может быть продемонстрировано на примере социально-сетевой коммуникации. Социальные сети, будучи наиболее распространенными и популярными площадками для общения молодых людей [17], обладают рядом специфических особенностей, накладывающих отпечаток как на саму сетевую коммуникацию, так и на восприятие социального мира [13]. В частности, из-за возможности одновременно поддерживать «сильные» и «слабые» связи с большим количеством людей пользователи постоянно имеют множество оснований для социальных сравнений, часть которых могут сопровождаться возникновением переживания относительной депривации. Данная веро-

ятность увеличивается именно при использовании социальных сетей в связи с тем, что многие люди используют социальные сети для реализации потребности в позитивной самопрезентации [23; 24], которая часто сопровождается публикацией избирательной и исключительно позитивной информации о себе [28]. В результате сравнение себя с «идеально» представленными другими пользователями может увеличивать недовольство собой и собственной жизнью и, следовательно, сопровождаться переживанием относительной депривации. Подчеркнем, что, согласно некоторым исследованиям, молодежь оказывается сегодня наиболее подвержена переживанию относительной социальной депривации [4; 8; 11]. При этом само по себе сетевое взаимодействие становится не только площадкой для постоянного социального сравнения, но и предлагает определенные технические средства, которые позволяют нивелировать негативный эффект социального сравнения. В частности, пользователи имеют возможность настраивать новостные ленты, игнорируя те источники информации, которым они не доверяют; можно различными способами управлять теми, кто попадают в категорию «друзья»; можно даже блокировать пользователей, чтобы распространяемая ими информация была недоступна другим пользователям. Иными словами, в рамках сетевой коммуникации пользователь имеет возможность достаточно просто и эффективно избегать взаимодействий, которые могут провоцировать возникновение переживания относительной депривации.

Для большинства подходов к изучению совладания копинг-стратегия избегания содержательно протivoостоит проблемно-ориентированным и эмоционально-ориентированным стратегиям реагирования на трудные жизненные ситуации, а также поиску социальной поддержки. Следует также отметить неоднозначную оценку исследователями данной копинг-стратегии с точки зрения ее адаптивности: будучи исходно определенной как неадаптивная, сегодня, в условиях все большей субъективной непредсказуемости, вариативности и неопределенности социального пространства, она имеет неоднозначный адаптивный потенциал и потому все чаще оценивается в конкретном контексте взаимодействия [3; 7; 18]. Добавим к этому, что методические ограничения в выявлении большинства копинг-стратегий с помощью различных специальных опросников известны и проанализированы [6], однако к стратегии избегания это практически не относится. В силу того, что активно развивающиеся новые формы социального взаимодействия, такие как опосредованное сетевое взаимодействие, с одной стороны, провоцируют социальное сравнение и сопровождающее его переживание относительной депривации, а с другой стороны, предполагают эффективные инструменты для применения стратегии избегания, изучение данного переживания и его

возможных поведенческих следствий в контексте возрастнo-специфичных форм коммуникации представляется нам *актуальным*.

Целью проведенного исследования являлось изучение связи переживания респондентами относительной депривации с особенностями их социально-сетевой коммуникации, в частности, с предпочтением использования поведенческих копинг-стратегий избегания при возникновении коммуникативных трудностей.

В эмпирическом исследовании проверялись следующие **гипотезы**:

Гипотеза 1: Переживание относительной депривации связано с использованием поведенческих копинг-стратегий избегания (например, блокировка пользователей, исключение их из ленты и т.д.).

Гипотеза 2: Связь между переживанием относительной депривации и использованием поведенческих копинг-стратегий будет опосредована степенью, в которой люди, являющиеся источником возникновения чувства относительной депривации, воспринимаются как угрожающие и имеющие дурные намерения.

Выборка, методы исследования и обработка данных

В исследовании приняли участие 193 активных пользователя социальной сети «ВКонтакте» как наиболее популярной социальной сети среди российской молодежи [12]. Средний возраст респондентов — 18,4 года, стандартное отклонение 1,53. Среди них 16,1% проводят в ВКонтaкте менее 1 часа в день, 47,7% — от 1 до 3 часов в день, 28% — от 3 до 5 часов в день и 8,3% — более 5 часов в день. Большинство участников исследования (62,1%) имеют от 100 до 300 «друзей» в данной сети, 11,9% — менее 100 «друзей», а 26% — более 300 «друзей».

Для описания *параметров использования ВКонтакте* использовались следующие показатели: среднее время использования сети в день («Сколько минут в среднем в день вы проводите в сети “ВКонтакте”?») и количество друзей в ВКонтaкте («Сколько друзей у вас в ВКонтaкте?»).

Оценка *переживания относительной депривации* проводилась при помощи оригинальных суждений, предложенных М. Кэлланом и коллегами [14], переведенных на русский язык (например, «Когда я сравниваю то, что есть у меня, с тем, что есть у других похожих на меня людей, я чувствую себя обделенным» и т. д.). Каждое суждение необходимо было оценить по шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (абсолютно согласен) (альфа Кронбаха=0,79).

Переживание угрозы оценивалось при помощи двух суждений, каждое из которых отражало разные уровни угрозы. Респондентов проси-

ли ответить на вопрос, как часто после использования социальных сетей (например, чтения ленты новостей) они испытывают чувство, что: 1) им лично что-то угрожает (личная угроза) ($M=2,96$; $SD=1,12$), 2) их стране что-то угрожает (групповая угроза) ($M=4,00$; $SD=1,78$). Ответ необходимо было дать по шкале от 1 (никогда) до 7 (постоянно).

Для оценки *атрибуции намерений* использовались три суждения, отражающие убежденность в том, что человек, который размещает в социальных сетях информацию, противоречащую личным ценностям и установкам респондента, делает это из недоброжелательных намерений (например, «В ситуации, когда вы сталкиваетесь в ВКонтакте с информацией, с которой абсолютно НЕ согласны (в ленте, сообществах, пабликах и т. д.), как часто у вас возникает ощущение, что люди, которые разместили эту информацию, имеют дурные намерения?»). Ответ необходимо было дать по шкале от 1 (никогда) до 7 (постоянно) (альфа Кронбаха=0,76).

Для оценки *поведенческих копинг-стратегий избегания* респондентам предлагалось вспомнить/представить себе ситуацию, когда кто-либо из ленты «друзей» в ВКонтакте регулярно размещает информацию, которая противоречит их взглядам. Респондентам необходимо было ответить на вопрос, как они поступают/поступили бы в этом случае, выбрав один из вариантов: «буду игнорировать эту информацию в ленте»; «отменю подписку на этого человека, чтобы не видеть этой информации в ленте»; «удалю данного человека из друзей».

Для обработки данных была использована модель двойной последовательной медиации, в рамках которой переживание относительной депривации выступало как независимая переменная; поведение по отношению к людям, разделяющим ценности и установки, противоречащие ценностям и установкам респондента, — как зависимая переменная, а переживание угрозы и атрибуция намерений — как последовательные медиаторы этой связи. В качестве параметров модели использовалась процедура бутстрапинга на 5000 случайных подвыборках. Для оценки значимости непрямого эффекта использовались показатели доверительных интервалов. Непрямой эффект считался значимым, если 95% доверительный интервал не включал в себя 0 [22]. Анализ проводился в модуле PROCESS v 3.0 (model 6) [19].

Результаты исследования

Таблица 1 демонстрирует описательную статистику и корреляции между основными переменными. По представленным данным видно,

что в целом респонденты испытывают достаточно низкий уровень относительной депривации и достаточно благополучны в плане переживания личной угрозы (среднее значение по выборке ниже среднего значения по шкале), при этом в среднем переживание групповой угрозы у респондентов более выражено. Как и предполагалось, результаты корреляционного анализа показывают, что переживание личной или групповой угрозы связано с более выраженным атрибутированием негативных намерений «друзьям», которые размещают в сети информацию, противоречащую ценностям и установкам респондента.

Таблица 1

Описательная статистика и интеркорреляции основных переменных

Переменные	Среднее	Ст. отклон.	<i>a</i>	1	2	3	4
Относительная депривация	2,81	,95	,79	-			
Индивидуальная угроза	2,96	1,12		,228**	-		
Групповая угроза	4,00	1,78		,087	,176*		
Намерение	2,63	1,13	,76	,326**	,332**	,178*	-

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Проверка теоретической модели проводилась при помощи модели двойной последовательной медиации. Полученные результаты представлены в таблице 2 и на рисунке.

Как видно из полученных результатов, само по себе переживание относительной депривации не имеет значимого прямого эффекта на поведение в сети ($B = -0,04$; 95% CI [-0,1182; 0,0428]), но при этом оно имеет опосредованный эффект. В частности, результаты наглядно демонстрируют, что переживание относительной депривации связано с увеличением ощущения, что человеку что-то угрожает, которое, в свою очередь, увеличивает вероятность атрибутирования людям с непохожими ценностями и взглядами «дурных» намерений и, как следствие, сказывается на готовности избегать с ними дальнейшего взаимодействия в сети (например, удалять их из «друзей»). Иными словами, мы зафиксировали значимое последовательное взаимодействие между всеми переменными в модели с включением индивидуальной угрозы ($B = 0,0107$; 95% CI [0,0051; 0,0030]).

В случае анализа модели с включением групповой угрозы мы не можем подтвердить наличие значимой двойной медиации ($B = 0,0037$; 95% CI [-0,0007; 0,0117]). Этот результат обусловлен тем, что переживание относительной депривации не связано с ощущением угрозы для группы,

к которой принадлежат респонденты ($B=0,2053$; 95% CI [-,0215; ,4322]), но при этом оно по-прежнему остается опосредованно связанным с поведением в сети через атрибутирование намерений ($B=0,0621$; 95% CI [0,0298; 0,1005]).

Таблица 2

Прямой и непрямой эффект переживания относительной депривации на поведение в сети

Переменные	Индивидуальная угроза		Атрибутирование намерений		Стратегия избегания	
	Beta (SE)	95% CI	Beta (SE)	95% CI	Beta (SE)	95% CI
ОД	,2259** (,0712)	,0856; ,3663	,2848*** (,0682)	,1503; ,4194	-,0377 (,0408)	-,1182; ,0428
Угроза			,2703*** (,0678)	,1366; ,4040	,0551 (,0404)	-,0246; ,1347
Намерение					,1748*** (,0416)	,0926; ,2569
Constant	2,402*** (,2841)	1,8415; 2,9623	,8161** (,3113)	,2019; 1,4302	1,298*** (,1814)	,9401; 1,6559
		$R^2=,051$	$R^2=,199$		$R^2=,136$	
Непрямой эффект на поведение в сети						
ОД	Индивидуальная угроза		Атрибутирование намерений		,0107 (,0051) ,0030; ,0228	
Групповая угроза						
	Групповая угроза		Атрибутирование намерений		Стратегия избегания	
	Beta (SE)	95% CI	Beta (SE)	95% CI	Beta (SE)	95% CI
ОД	,2053 (,1150)	-,0215; ,4322	,3263*** (,0689)	,1904; ,4622	-,0308 (,0408)	-,1113; ,0496
Угроза			,0953* (,0431)	,0103; ,1804	,0007 (,0244)	-,0475; ,0489
Намерение					,1904*** (,0407)	,1101; ,2707
Constant	4,024*** (,4592)	3,1186; 4,9303	1,0816** (,3233)	,4439; 1,7194	1,4047*** (,1862)	1,0373; 1,7720
		$R^2=,025$	$R^2=,153$		$R^2=,127$	
Непрямой эффект на поведение в сети						
ОД	Групповая угроза		Атрибутирование намерений		,0037 (,0033) -,0007; ,0117	

Примечание: ОД – относительная депривация; «*» – $p < ,05$; «**» – $p < ,01$; «***» – $p < ,001$.

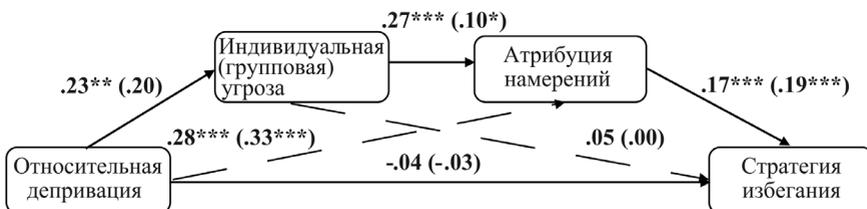


Рис. Модель двойной медиации: в скобках указаны показатели модели с использованием групповой угрозы; «*» – $p < .05$; «**» – $p < .01$; «***» – $p < .001$.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о полном подтверждении первой гипотезы исследования и о частичном – второй.

Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о том, что результаты социального сравнения могут быть связаны с выбором различных стратегий совладания. В частности, переживание относительной депривации связано с установками и верованиями, подчеркивающими опасность окружающего мира, и актуализация этих установок способствует использованию различных вариантов поведенческой копинг-стратегии избегания. Данный результат имеет два важных следствия. Первое связано с демонстрацией роли социальных факторов (в частности, социальных верований, коллективных переживаний и установок) в выборе стратегий совладания. Осознание этой роли должно способствовать развитию новых направлений исследований и расстановке акцентов при исследовании совладающего поведения. Например, логично предположить, что и другие конструкты, связанные с социальным сравнением, могут быть также связаны с совладанием. В частности, к таким конструктам может относиться ориентация на социальное доминирование – представление о том, что отношения между людьми в обществе имманентно иерархические, и эта иерархия должна сохраняться [25].

Второе следствие связано с пониманием особенностей сетевой коммуникации. Наши результаты свидетельствуют о том, что в ситуации, когда люди переживают относительную депривацию, и это чувство актуализирует у них восприятие мира как опасного и угрожающего, они стремятся минимизировать контакт с отличающимися от них людьми (в частности, с большей вероятностью удаляют их из «друзей»). Такое поведение может в еще большей степени способствовать переживанию

разобщенности и относительной депривации, так как лишает человека возможности получать альтернативную информацию и тем самым ставит под сомнения свои установки и представления. При этом избегание, не являясь эффективной стратегией копинга, в то же время является наиболее простым и удобным способом быстро оградить себя от нежелательной информации. Таким образом, именно особенности сетевой коммуникации и технические возможности использования социальных сетей могут способствовать выбору данной стратегии совладания.

Не менее интересными представляются данные о том, что относительная депривация сама по себе не связана с переживанием групповой угрозы. Этот результат может быть крайне важен в понимании того, как именно личная и социальная идентичности пользователей могут быть задействованы в социально-сетевой коммуникации, в частности, он косвенно свидетельствует о том, что при переживании относительной депривации групповая идентичность может актуализироваться в меньшей степени, нежели личностная.

Ограничения проведенного исследования могут быть рассмотрены по трем основаниям. Во-первых, возраст респондентов (молодежь) ставит вопрос о том, насколько данные об их переживании относительной депривации могут быть перенесены на другие возрастные когорты. Во-вторых, копинг-стратегия избегания реализовывалась участниками исследования в условиях сетевой коммуникации, предоставляющей ежедневные возможности для социального сравнения, и, соответственно, представляется неочевидной ее взаимосвязь с переживанием относительной депривации в более «слабых» социальных ситуациях. В-третьих, очевидно, что помимо переживания относительной депривации на выбор человеком стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями могут влиять и другие социально-когнитивные детерминанты, определяющие его образ социального мира.

Выводы

1. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в социально-сетевой коммуникации возникновение чувства относительной депривации (как результата негативного социального сравнения) связано с предпочтением поведенческой копинг-стратегии избегания, которая выражается в готовности удалять из круга общения людей, разделяющих ценности и взгляды, отличающиеся от ценностей и взглядов респондентов.

2. Связь между переживанием относительной депривации и использованием стратегии избегания опосредована другими эмоциональ-

но-когнитивными детерминантами. В частности, эта связь усиливается, если респондент не просто чувствует относительную депривацию, но и приписывает ее источнику негативные намерения.

3. Полученные результаты имеют важное теоретическое и прикладное значение, связанное как с развитием понимания функционирования социально-сетевых взаимодействий, в том числе в контексте применения пользователями различных копинг-стратегий, так и с подготовкой практических рекомендаций по использованию наиболее эффективных и адаптивных копинг-стратегий в случае возникновения коммуникативных трудностей.

Литература

1. *Белинская Е.П.* Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.12.2019).
2. *Беляева Л.А.* Преодоление напряжений социального пространства — путь к консолидации общества // Философские науки. 2014. № 6. С. 8–22.
3. *Битюцкая Е.В.* Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 100–111.
4. *Завадская М.А.* Российская молодежь: флагман политической активности или якорь авторитаризма? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/wluds/post446115093/> (дата обращения: 15.12.2019).
5. Коллективные переживания социальных проблем / Под ред. Т.Г. Стефаненко и С.А. Липатова. М.: Смысл, 2015. 240 с.
6. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2007. 60 с.
7. *Крюкова Т.Л.* Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 88–95.
8. *Латова Н.В.* Акторы запроса на институциональные перемены в современной России (социально-психологический контекст) // Journal of Institutional Studies. 2019. № 11(3). С. 119–134.
9. *Львова Е.Н., Митина О.В., Шлягина Е.И.* Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации неопределенности [Электронный ресурс] // Психологические исследования (электронный журнал). 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://www.psystudy.ru> (дата обращения: 15.12.2019).
10. *Рассказова Е.И., Гордеева Т.О.* Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований [Электронный ресурс] // Психологические исследования (электронный журнал). 2011. № 3 (17). URL: <http://www.psystudy.ru> (дата обращения: 15.12.2019).
11. *Свищёва А.Н.* Относительная депривация в условиях финансово-экономического кризиса // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 5. С. 183–202.

12. Суханова А.И. Сравнительный анализ популярных онлайн-сообществ молодежи: от общероссийского рейтинга к локальному рейтингу российских городов // Муниципалитет: экономика и управление. 2018. № 3. С. 88–99.
13. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. Vol. 13. № 1. P. 210–230.
14. Callan M.J., Shead N.W., Olson J.M. Personal relative deprivation, delay discounting and gambling // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 101 (5). P. 955–973.
15. Carver C.S.; Connor-Smith J. Personality and coping // Annual Review of Psychology. 2010. № 61. P. 679–704.
16. Duckitt J. A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice // Advances in Experimental Social Psychology / In M.P. Zanna (Ed.). 2001. Vol. 33. P. 41–113. Academic Press.
17. Ellison N.B., Steinfield C., Lampe C. The benefits of facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. Vol. 12. № 4. P. 1143–1168. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
18. Frydenberg E. Coping research: Historical background, links with emotion, and new research directions on adaptive processes // Australian Journal of Psychology. 2014. Vol. 66. P. 82–92.
19. Hayes A.F., Preacher K.J. Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable // British Journal of Mathematical and Statistical Psychology. 2014. Vol. 67 (3). P. 451–470. doi: 10.1111/bmsp.12028
20. Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present and future // Psychosomatic Medicine. 1993. № 55. P. 237–247.
21. Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. 2006. Vol. 74 (1). P. 9–43.
22. MacKinnon D., Lockwood C., Williams J. Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods // Multivariate Behavioral Research. 2004. Vol. 39(1). P. 99–128. doi: 10.1207/s15327906mbr3901
23. Nadkarni A., Hofmann S.G. Why do people use Facebook? // Personality and Individual Differences. 2012. Vol. 52 (3). P. 243–249. doi: 10.1016/j.paid.2011.11.007
24. Seidman G. Self-presentation and belonging on Facebook: how personality influences social media use and motivations // Personality and Individual Differences. 2013. Vol. 54 (3). P. 402–407. doi: 10.1016/j.paid.2012.10.009
25. Pratto F., Sidanius J., Levin S. Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward // European Review of Social Psychology. 2006. Vol. 17. P. 271–320.
26. Smith H.J., Ortiz D.J. Is it just me? The different consequences of personal and group relative deprivation // Relative deprivation: specification, development, and integration / I. Walker, H.J. Smith (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2002. P. 91–115.

27. *Smith H.J., Pettigrew T.F., Pippin G.M., Bialosiewicz S.* Relative Deprivation: A Theoretical and Meta-Analytic Review // *Personality and Social Psychology Review*. 2011. Vol. 20 (10). P. 1–30. doi: 10.1177/1088868311430825
28. *Zhao S., Grasmuck S., Martin J.* Identity construction on Facebook: digital empowerment in anchored relationships // *Computers in Human Behavior*. 2008. Vol. 24 (5). P. 1816–1836. doi:10.1016/j.chb.2008.02.012

Информация об авторах

Белинская Елена Павловна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-3057-5273>, e-mail: elena_belinskaya@list.ru

Агадуллина Елена Рафиковна, кандидат психологических наук, доцент, факультет социальных наук, департамент психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID:<https://orcid.org/0002-1505-1412>, e-mail: eagadullina@hse.ru

Relative Deprivation and an Avoidance Coping in Network Communication²

Elena P. Belinskaya

Moscow State Lomonosov University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3057-5273>, e-mail: elena_belinskaya@list.ru

Elena R. Agadullina

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1505-1412>, e-mail: eagadullina@hse.ru

Objective: the relationship between a relative deprivation and communication in social networks, in particular, with avoidance coping in the situations of communicative difficulties.

Background: the study is focused on coping with difficult situations through the analysis of meta-determinants of construction of the representations about social world, in particular, in the conditions of social network interaction among youth persons.

Study design and participants: the study was conducted as a survey involving 193 active users of the social network Vkontakte.

² Cited by: Belinskaya E.P., Agadullina E.R. Relative deprivation and an avoidance coping in network communication. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 92–106. DOI:<https://doi.org/10.17759/sps.2020110106>. (In Russ.).

Measurements: a double mediation model was tested with a relative deprivation as an independent variable, avoidance coping as a dependent variable, and a perceived threat and an attribution of aggressive intentions as the mediators of this relationship.

Results: the results indicate that a relative deprivation is associated with an increase of perceived threat, which in turn increases a likelihood of attributing to people with dissimilar values and attitudes of “bad” intentions and leads to avoiding network interaction. At the same time, the results demonstrate that group threat does not a significant mediator of the relationship between a relative deprivation and network behavior.

Conclusions: relative deprivation is associated with avoidance coping in social network communication both directly and indirectly through the actualization of additional social and cognitive variables.

Keywords: coping with difficulties, avoidance coping, relative deprivation, communication in social networks

Funding. The reported study was funded by RFBR, project number 19-013-00612.

References

1. Belinskaya E.P. Sovladanie kak social'no-psihologicheskaya problema [Coping as social-cultural problem]. *Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn [Psychological studies]*, 2009, no. 1 (3). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n1-3/54-belinskaya3.html> (Accessed 15.12.2019) (In Russ., Abstr. in Engl.)
2. Belyaeva L.A. Preodolenie napryazhenij social'nogo prostranstva – put' k konsolidacii obshchestva [Overcoming social stresses spaces as a way to consolidation of society]. *Filosofskie nauki [Philosophical sciences]*, 2014, no. 6, pp. 8–22 (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Bituyckaya E.V. Sovremennye podhody k izucheniyu sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situacijami [Modern approaches to the study of coping with difficult life situations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.14. Psihologiya [Moscow University Psychological Bulletin]*, 2011, no. 1, pp. 100–111 (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Zavadsкая M. A. Rossijskaya molodezh': flagman politicheskoy aktivnosti ili yakor' avtoritarizma? [Russian youth: the flagship of political activity or the anchor of authoritarianism?]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/wluds/post446115093/> (Accessed 15.12.2019) (In Russ.).
5. Kollektivnyye perezhivaniya social'nyh problem [Collective experiences of social problems]. In Stefanenko T.G., Lipatov S.A. (eds.). Moscow: Smysl, 2015. 240 p. (In Russ.).
6. Kryukova T.L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma: Avanti-titul, 2007. 60 p. (In Russ.).
7. Kryukova T.L. Chelovek kak sub'ekt sovladayushchego povedeniya [Man as a subject of coping behavior]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]*, 2008. Vol 29, no. 2, pp. 88–95. (In Russ., Abstr. in Engl.).

8. Latova N.V. Aktory zaprosa na institucional'nye peremeny v sovremennoj Rosii (social'no-psihologicheskij kontekst) [Actors of the request for institutional changes in modern Russia (socio-psychological context)]. *Zhurnal institucional'nyh issledovaniy* [Journal of Institutional Studies], 2019, no. 11 (3), pp. 119–134. (In Russ., Abstr. in Engl.)
9. L'vova E.N., Mitina O.V., SHlyagina E.I. Lichnostnye prediktory sovladayushchego povedeniya v situacii neopredelennosti [Personal predictors of coping behavior in situation of ambiguity]. *Psihologicheskie issledovaniya (elektronnyj zhurnal)* [Psychological Studies], 2015, no. 40. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1112-lvova40.html> (Accessed 15.12.2019) (In Russ., Abstr. in Engl.)
10. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. Koping-strategii v psihologii stressa: podhody, metody i perspektivy issledovaniy [Coping strategies in the psychology of stress: approaches, methods, perspectives]. *Psihologicheskie issledovaniya (elektronnyj zhurnal)* [Psychological Studies], 2011, no. 3 (17). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html> (Accessed 15.12.2019) (In Russ., Abstr. in Engl.)
11. Svishchyova A. N. Otnositel'naya deprivatsiya v usloviyah finansovo-ekonomicheskogo krizisa [Relative deprivation in the context of the financial and economic crisis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny* [Public Opinion Monitoring: Economic and Social Change], 2016, no. 5, pp. 183–202. (In Russ., Abstr. in Engl.)
12. Suhanova A.SH. Sravnitel'nyy analiz populyarnyh on-lajn soobshchestv molodezhi: ot obshcherossijskogo rejtinga k lokal'nomu rejtingu rossijskih gorodov [Comparative analysis of popular online youth communities: from the all-Russian rating to the local rating of Russian cities]. *Municipalitet: ekonomika i upravlenie* [Municipality: Economics and Management], 2018, no. 3, pp. 88–99. (In Russ., Abstr. in Engl.)
13. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007. Vol. 13, no. 1, pp. 210–230.
14. Callan M.J., Shead N.W., Olson J.M. Personal relative deprivation, delay discounting and gambling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. Vol. 101 (5), pp. 955–973.
15. Carver C.S., Connor-Smith J. Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 2010, no. 61, pp. 679–704
16. Duckitt J. A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. In M.P. Zanna (eds.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 2001. Vol. 33, pp. 41–113). Academic Press.
17. Ellison N.B., Steinfeld C., Lampe C. The benefits of facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007. Vol. 12, no. 4, pp. 1143–1168. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
18. Frydenberg E. Coping research: Historical background, links with emotion, and new research directions on adaptive processes. *Australian Journal of Psychology*, 2014. Vol. 66, pp. 82–92.

19. Hayes A.F., Preacher K.J. Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 2014. Vol. 67 (3), pp. 451–470. doi: 10.1111/bmsp.12028
20. Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present and future // *Psychosomatic Medicine*, 1993. № 55. pp. 237–247.
21. Lasarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74, no. 1, pp. 9–43.
22. MacKinnon D., Lockwood C., Williams J. Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research*, 2004. Vol. 39(1), pp. 99–128. doi: 10.1207/s15327906mbr3901
23. Nadkarni A., Hofmann S.G. Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*, 2012. Vol. 52 (3), pp. 243–249. doi: 10.1016/j.paid.2011.11.007
24. Seidman G. Self-presentation and belonging on Facebook: how personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*, 2013. Vol. 54 (3), pp. 402–407. doi: 10.1016/j.paid.2012.10.009
25. Pratto F., Sidanius J., Levin S. Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 2006. Vol. 17, pp. 271–320.
26. Smith H.J., Ortiz D.J. Is it just me? The different consequences of personal and group relative deprivation. In I. Walker, H.J. Smith. *Relative deprivation: specification, development, and integration*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 91–115
27. Smith H.J., Pettigrew T.F., Pippin G.M., Bialosiewicz S. Relative Deprivation: A Theoretical and Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 2011, no. 20 (10). pp. 1–30. doi: 10.1177/1088868311430825
28. Zhao S., Grasmuck S., Martin J. Identity construction on Facebook: digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 2008. Vol. 24 (5), pp. 1816–1836. doi:10.1016/j.chb.2008.02.012

Information about the authors

Elena P. Belinskaya, Doctor of Psychology, Professor, Moscow State Lomonosov University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3057-5273>, e-mail: elena_belinskaya@list.ru

Elena R. Agadullina, PhD in Psychology, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0002-1505-1412>, e-mail: eagadullina@hse.ru

Получена 21.12.2019

Received 21.12.2019

Принята в печать 21.02.2020

Accepted 21.02.2020

Информационно-коммуникационные технологии и семейные отношения: вред или польза?¹

Д.И. Дубров

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: ddubrov@hse.ru

Цель исследования — обобщение результатов проведенных исследований, посвященных изучению влияния использования информационно-коммуникационных технологий на внутрисемейный социальный капитал.

Контекст и актуальность исследования. В последнее время в общественном и научном дискурсе постоянно возникают вопросы о том, как современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) влияют на межличностные отношения и на внутрисемейные отношения в частности. Публикации, посвященные изучению влияния информационно-коммуникационных технологий на внутрисемейный социальный капитал, содержат противоречивые результаты.

Основные выводы. Результаты проведенных исследований можно объединить вокруг четырех гипотез: 1) «Гипотеза вытеснения» — ИКТ вытесняют непосредственное взаимодействие между членами семьи и снижают уровень социального капитала в семье; 2) «Гипотеза активизации» — ИКТ, наоборот, способствуют развитию и поддержанию отношений между членами семьи; 3) «Гипотеза обогащения» — семьи, обладающие изначально прочными узами и социальными ресурсами, получают еще больше преимуществ от использования ИКТ с точки зрения социального взаимодействия, а в семьях, в которых изначально узлы слабые, при использовании ИКТ они будут еще более ослабевать; 4) «Гипотеза социальной компенсации» — ИКТ представляют собой некую копинг-стратегию, позволяющую индивиду справиться со стрессом, связанным с конфликтами в семье, низким социальным капиталом, а также развить навыки социального взаимодействия и создать прочные социальные связи тем индивидам, у которых изначально данные отношения не складывались вследствие внешних (инвалидность и т.д.) и личностных причин (замкнутость, интроверсия и т.д.). Каждая из выделенных гипотез рассматривается в статье более подробно.

¹ Текст приведен по изданию: Дубров Д.И. Информационно-коммуникационные технологии и семейные отношения: вред или польза? // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 72—91. doi:<https://doi.org/10.17759/sps.2020110105>

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, цифровые технологии, внутрисемейный социальный капитал, детско-родительские отношения, социальные связи.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-18-00169.

Введение

Мы живем в эпоху информационно-коммуникационных технологий, включающих в себя компьютеры, планшеты, мобильные телефоны и другие устройства, которые используются для выхода в Интернет, общения в социальных сетях, форумах, чатах, играх и служат платформой для коммуникации, обмена информацией, получения и продажи товаров и услуг [9; 12]. Появление данных технологий привело к более быстрым и значительным изменениям в обществе, влияющим на модели общения индивидов и изменение образа жизни [13; 49]. В настоящее время люди активно используют информационно-коммуникационные технологии для удовлетворения своих социальных и психологических потребностей [49]. Влияние информационных и коммуникационных технологий ощущается во всех сферах жизни, включая частную (семейные отношения, взаимодействие с друзьями, коллегами), что послужило стимулом для изучения того, как данные технологии влияют на социальные отношения в обществе, в частности на социальный капитал [29; 49]. Это не случайно, поскольку социальный капитал является важнейшим ресурсом социально-психологических отношений, позволяющим индивидам более эффективно решать повседневные проблемы, получать необходимую помощь и поддержку, что является важным не только для одного отдельного индивида, но и для всего общества в целом [23].

На мезоуровне ресурсом отношений является внутрисемейный социальный капитал. В литературе нет единого подхода в определении понятия «внутрисемейный социальный капитал». Например, Дж. Коулман и Т. Хоффер определяли данный конструкт как взаимоотношения между родителями и детьми, время и усилия, затрачиваемые родителями на своих детей [19]. В другом исследовании внутрисемейный социальный капитал рассматривался как фильтр, через который финансовый и человеческий капиталы родителей передаются детям и способствуют их образовательным достижениям [52]. Х. Стевенсон понимал внутрисемейный социальный капитал как воспринимаемый детьми уровень социальной и эмоциональной поддержки, оказываемой родителями [51].

В нашем понимании внутрисемейный социальный капитал — это динамический ресурс социально-психологических отношений внутри семьи, который является одной из основ субъективного благополучия членов семьи [3]. Ранее нами было установлено, что данный вид социального капитала представляет собой целостную реципрокную систему детско-родительских социально-психологических отношений, составляющую ресурс, в структуру которой входят следующие виды отношений между родителями и детьми: взаимное доверие, психологическая близость родителей и детей, внимание родителей к ребенку, взаимная поддержка [4].

В условиях активного использования информационно-коммуникационных технологий как подростками, так и их родителями, возникает вопрос о том, как время, потраченное на деятельность, связанную с данными технологиями, может повлиять на внутрисемейный социальный капитал [24; 47; 53]. Хотя взрослые также используют информационно-коммуникационные технологии, исследования в значительной степени, как правило, сосредоточены на использовании данных технологий подростками. Это объясняется тем, что подростковый возраст является критическим периодом жизни, который сопровождается социальными, биологическими, когнитивными и психологическими изменениями. Дети проходят через важные этапы развития, такие как формирование идентичности и процесс социализации [24]. Как отмечают М. Джордж и С. Оджерс (2015), основной вопрос сейчас состоит не в том, используют ли дети информационно-коммуникационные технологии в своей повседневной жизни, но как, почему и с какими последствиями [24]. Очевидно, что данные технологии предлагают множество потенциальных преимуществ для детей, позволяя им общаться со сверстниками или предоставляя доступ к образовательным ресурсам или развлечениям [15]. В то же время существуют справедливые опасения по поводу того, с кем дети взаимодействуют онлайн [45], испытывают ли они кибер-издевательства, получают ли доступ к контенту для взрослых [16], может ли общение онлайн ставить под угрозу их социальное развитие, субъективное благополучие и отношения с семьей [24].

С. Туркл (2011) утверждает, что подростки сегодня больше взаимодействуют с телефоном, чем друг с другом, что может привести к упущению важного социального опыта [53]. Дружба и общение со сверстниками, взаимодействие с родителями важны для развития необходимых жизненных социальных навыков, но есть опасения, что чрезмерное использование информационно-коммуникационных технологий детьми, в том числе и в развлекательных целях (например, видеогри), может способствовать ослаблению социальных связей, снижению индивиду-

ального социального капитала, внутрисемейного социального капитала и привести к социальной дезадаптации [24].

Проведенные исследования, посвященные изучению влияния информационно-коммуникационных технологий на внутрисемейный социальный капитал, демонстрируют противоречивые результаты. В одних исследованиях показано, что информационно-коммуникационные технологии приводят к снижению внутрисемейного социального капитала. В них указывается, что информационно-коммуникационные технологии как бы «вытесняют» непосредственное социальное взаимодействие внутри семьи, приводят к формированию аддиктивного и агрессивного поведения [24; 31; 53]. Результаты данных исследований составляют так называемую «гипотезу вытеснения».

В других исследованиях показано, что информационно-коммуникационные технологии, напротив, позволяют повысить социальный капитал. В данных исследованиях установлено, что онлайн-взаимодействие позволяет поддерживать и сохранять социальные связи, более оперативно оказывать поддержку и помощь родственникам [45; 54]. Результаты данных исследований составляют так называемую «гипотезу активизации». Первые исследования, поддерживающие данную гипотезу, появились в конце XX века.

Результаты других исследований сообщают о нейтральном воздействии информационно-коммуникационных технологий на социальный капитал. В этих исследованиях говорится о том, что те, кто уже обладают прочными социальными связями и социальными ресурсами, получают еще больше преимуществ от использования ИКТ с точки зрения социального взаимодействия, чем те, у кого слабые социальные связи. То есть у тех, у кого изначально низкий уровень индивидуального социального капитала и внутрисемейного социального капитала, вовлеченность в использование ИКТ приведет к еще большему снижению индивидуального социального капитала и внутрисемейного социального капитала. Результаты данных исследований составляют так называемую «гипотезу обогащения» [30; 34; 55]. Данная гипотеза возникла в начале XXI века.

В других исследованиях установлено, что онлайн-общение с применением ИКТ помогает людям с ограниченными возможностями, а также людям, у которых недостаточно развиты социальные навыки непосредственного взаимодействия, или интровертам создавать и поддерживать социальные отношения, что способствует повышению их индивидуального социального капитала [30; 35]. Также использование ИКТ может быть способом совладания с негативными и травмирующими факторами, такими как конфликты в семье, неудовлетворенность отношениями в семье и т.д. Результаты данных исследований составляют так называ-

емую «гипотезу социальной компенсации». Данная гипотеза возникла одновременно с «гипотезой активизации».

Рассмотрим данные исследования более подробно.

«Гипотеза вытеснения»

Общим предположением в этой области исследований является то, что время, потраченное на использование информационно-коммуникационных технологий, неизбежно будет отвлекать от других видов деятельности, которые считаются более ценными, например, непосредственное взаимодействие с родителями. Поэтому, согласно данной гипотезе, вред, причиненный технологией, линейно пропорционален воздействию [40]. То есть чем больше мы используем ИКТ в своей повседневной жизни, тем больший вред мы наносим своим социальным отношениям (например, семейным). Первоначально данная гипотеза получила некоторую поддержку. Например, в одном из первых исследований, посвященном изучению влияния информационно-коммуникационных технологий на детско-родительские отношения, исследователи пытались ответить на вопрос, укрепляет или, напротив, разрушает вовлеченность в использование ИКТ данные отношения. Экспериментальную группу составили подростки и их родители, которые начали использовать цифровые технологии в своей повседневной жизни в течение 1–2 лет. Родители и подростки чаще пользовались интернетом и другими средствами удаленного общения для взаимодействия (например, отправка и получение электронной почты) с другими людьми, но не с домочадцами. Они также тратили меньше времени на общение с членами семьи, чем до получения доступа в интернет. Полученные результаты свидетельствовали о том, что использование Интернета (информационно-коммуникационных технологий) наносит вред детско-родительским отношениям [31].

В одном из немногих исследований с использованием метода наблюдения, посвященном использованию компьютера и семейным отношениям, М. Орлеан и М. Лэйни (2000) наблюдали за 32 детьми в возрасте от 8 до 17 лет в течение трех и более часов с периодичностью каждые три часа, когда они работали на компьютере одни или с кем-нибудь дома. Дети и их родители редко разговаривали друг с другом, пока дети работали за компьютером. Как правило, дети пользовались компьютерами самостоятельно и чаще обращались за помощью к своим братьям и сестрам или сверстникам, чем к родителям [42].

Дж. Меш (2003, 2006), исследовав использование Интернета израильскими подростками, обнаружил, что использование интернета негативно связано с психологической близостью с членами семьи, а также

выявил положительную связь с конфликтами в семье. Однако корреляционный дизайн исследования не позволял понять направление выявленных связей. Возможно, использование Интернета являлось следствием дистанцированных отношений в семье и происходящих в ней конфликтов, и «уход» в виртуальную реальность являлся адаптивной реакцией и своеобразной копинг-стратегией для подростков [37; 38].

Н. Ни с коллегами (2002) использовали дневниковый метод и обнаружили, что более активное использование интернета было связано с меньшим количеством времени, проведенным с семьей [41].

Среди исследований, доказывающих «гипотезу вытеснения», есть несколько, которые фокусируются на качестве онлайн-коммуникации [20; 44]. Например, Дж. Каммингс с коллегами (2002) утверждают, что люди воспринимают Интернет как менее полезное средство для развития и поддержания близких социальных отношений, чем личные контакты и телефонные разговоры [20].

Данные исследования послужили основой для развития теории смещения времени Роберта Патнэма, согласно которой, чем больше времени индивид проводит с новыми технологиями/социальными сетями, тем меньше времени он уделяет членам семьи, друзьям и другим социальным активностям. Сам Р. Патнэм (Putnam, 2000) на основе своих исследований просмотра индивидами телепрограмм пришел к выводу, что телевидение играет определенную роль в снижении социального капитала. Он утверждал, что новая коммуникация заменяет старую, то есть время, проведенное с информационно-коммуникационными технологиями, влияет на социальный капитал за счет других повседневных действий и сокращает время для личного общения, а чрезмерное использование может быть вредным, особенно для повседневной жизни и семейных отношений [47]. Последующие исследования показали, что чрезмерное использование ИКТ снижает психосоциальный комфорт и приводит к разрушению семейных отношений [59; 60; 61].

По мнению ряда исследователей, активное вхождение ИКТ в повседневную жизнь внесло значительные изменения как в жизнь современного общества, которое все чаще называют «информационным», так и в процесс социализации подрастающего поколения, которое называют все чаще «цифровым» [1; 5; 7]. Основанием для подобного мнения послужила трансформация социальной ситуации развития, в которой активную роль теперь занимают ИКТ и становятся важнейшим агентом социализации, постепенно вытесняя семью и школу [7; 8]. В связи с этим Ж. Джонсон и П. Паплампу (2008) предложили внести изменения в модель экологических систем У. Бронфенбрэннера [см.: 12] — техносистему, которая, по их мнению, должна в скором времени занять место микросистемы, оттеснив

ее с позиции ведущей в процессе развития и социализации индивида [26]. Не случайно в научный обиход введено понятие «цифровая социализация» как «опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [7; 76]. Как видно из данного определения, благодаря ИКТ индивид может получить необходимый социальный опыт и знания, которые ранее он мог получить только при непосредственном взаимодействии с родителями, школой и другими агентами социализации.

Таким образом, ИКТ создают новую ситуацию социального развития и становятся важнейшим агентом социализации наряду с традиционными, такими как семья и школа. Поэтому утверждение о том, что сейчас для социализации индивиду не требуется непосредственное взаимодействие с окружающими, выглядит вполне правдоподобным [2; 10; 32].

Кроме того, в настоящее время в литературе активно обсуждается новое явление, которое возникло в результате активного использования ИКТ в повседневной жизни — фаббинг (phubbing) — «проявление пренебрежения к другому индивиду посредством отвлечения на гаджет во время реального общения» [6, с. 61]. Согласно данному исследованию, чрезмерное использование гаджетов, социальных сетей снижает интимность и близость отношений, делая их размытыми, снижая их ценность для индивида. В то же время близкие отношения важны для удовлетворения ряда базовых потребностей: потребности в принятии, любви, близости и заботе. Согласно Т.Л. Крюковой и О.А. Екимчик (2019), ИКТ не могут в полной мере удовлетворить данные потребности [6].

В целом «гипотеза вытеснения» получила поддержку выводами о том, что время, затраченное на использование ИКТ, отрицательно связано со временем, затраченным на личное взаимодействие, а также о том, что онлайн-общение менее полезно и ценно, чем непосредственное общение и использование ИКТ, и негативно связано с существующими социальными отношениями, такими как семейные.

Однако данные выводы следует интерпретировать с осторожностью: во-первых, сокращение времени на непосредственное общение в виду использования ИКТ — недостаточное основание для утверждения о негативном воздействии ИКТ на внутрисемейный социальный капитал. Необходимо исследовать и учитывать качество взаимоотношений между родителями и детьми. Возможно, качество взаимоотношений играет большую роль, нежели количество времени, уделяемое непосредственному взаимодействию. Во-вторых, онлайн-общение может дополнять и даже обогащать, а не заменять непосредственное общение, особенно в

некоторых ситуациях, таких, когда субъекты взаимодействия находятся на удаленном расстоянии. Например, длительные командировки родителей или обучение детей в другом городе.

В связи с данными аргументами некоторые исследователи утверждают, что влияние информационно-коммуникационных технологий на детско-родительские отношения может быть не обязательно линейным, поскольку частое использование их не всегда приводит к снижению социального капитала. А. Пржибыльски и Н. Вайнштейн (2017) предполагают, что влияние времени, потраченного на информационно-коммуникационные технологии, может быть объяснено криволинейным соотношением, которое бросает вызов «гипотезе вытеснения» [46].

Указанные выше ограничения нашли отражение в последующих гипотезах о влиянии ИКТ на внутрисемейный социальный капитал.

«Гипотеза активизации»

После проведения первого исследования, в котором участникам (родителям и подросткам) был предоставлен доступ в Интернет и было установлено, что дети больше времени уделяют общению в интернете, нежели общению с членами семьи, Р. Краут с коллегами (2002) добавили больше контрольных переменных и более широкий спектр измерительных инструментов изучаемых переменных. В новом исследовании они обнаружили, что использование Интернета было связано с увеличением числа близких и удаленных социальных контактов и личного общения с семьей и друзьями, что указывает на то, что интернет оказывает положительное влияние на развитие и поддержание социальных контактов [30]. Результаты предыдущего исследования Р. Краут с коллегами (2002) объяснили тем, что оно проводилось в то время, когда интернет-технологии были новыми, и люди были менее знакомы с ними, чем сейчас. Таким образом, участники могли сократить время на непосредственное взаимодействие с семьей в виду новизны данной технологии и большего количества времени, необходимого для ее освоения. В течение последующих 2–3 лет социальная поддержка и взаимодействие с близкими вернулись на уровень, предшествующий получению доступа к Интернету [30].

Другие исследователи установили, что Интернет может способствовать поддержанию социальных связей. Среди пользователей Интернета 96,6% женщин и 93,6% мужчин сообщили об использовании Интернета для общения с друзьями и семьей [22]. Фактически основная причина, по которой люди отправляют и получают сообщения в сети, заключается в поддержании межличностных отношений [50].

Исследование 1300 подростков в возрасте 12–18 лет показало, что хотя время, затрачиваемое на информационно-коммуникационные технологии, уменьшалось количество времени, затрачиваемого подростками на общение со своими родителями, оно фактически не ухудшало качество отношений между родителями и детьми [34]. Общение со сверстниками, как правило, имеет приоритет над общением с родителями в подростковом возрасте, и это объясняет, почему время, затрачиваемое на онлайн-общение, связано с сокращением времени на общение с родителями, но не с сокращением времени, проведенного со сверстниками [34].

В масштабном исследовании пользователей Интернета Б. Велман с коллегами (2001) обнаружили, что онлайн-активность скорее дополняла, чем заменяла или уменьшала офлайн-социальные контакты. В целом эти результаты свидетельствуют о том, что Интернет оказывает положительное влияние на способность членов семьи поддерживать реальные социальные связи за пределами своей семьи [57].

В совокупности результаты данного обзора подтверждают утверждение о том, что Интернет (или цифровая технология) сам по себе не является основным следствием чего-либо [35; 45], но именно контекстуальные и индивидуальные факторы определяют воздействие на социальное взаимодействие и отношения.

Таким образом, согласно данной гипотезе, ИКТ может поддерживать или усиливать существующие социальные связи с семьей. Другими словами, компьютерно-опосредованная коммуникация может использоваться для укрепления и поддержания семейных уз [48]. Однако Р. Краут с коллегами (2002) указывали и на то, что использование Интернета улучшает социальные взаимодействия с друзьями и родственниками, но только в том случае, если участники обладают достаточно высоким социальным капиталом [30]. Следовательно, при исследовании влияния ИКТ на внутрисемейный социальный капитал необходимо учитывать именно контекстуальные и индивидуальные факторы, которые определяют воздействие на социальное взаимодействие и отношения. Данное ограничение нашло отражение в так называемой «гипотезе обогащения».

«Гипотеза обогащения»

«Гипотеза обогащения» («rich get richer» — богатые богатеют) берет свое начало от явления, открытого в социологии, «эффекта Матфея», согласно которому индивид, уже располагающий определенными преимуществами (например, высоким уровнем социального капитала), бу-

дет их преумножать и накапливать, в то время как индивид, изначально обделенный данными преимуществами, будет обделен еще больше [36].

Применительно к влиянию ИКТ на социальный капитал данная гипотеза предполагает, что те, кто уже имеют сильные социальные связи (например, семейные узы) и социальные навыки, извлекают наибольшую выгоду и пользу от использования ИКТ. Исследователи обнаружили, что исходные социальные связи функционируют как модератор на основе эффекта взаимодействия использования Интернета с экстраверсией/интроверсией респондентов. Они обнаружили, что использование Интернета было связано с увеличением социального капитала среди экстравертов и снижением социального капитала среди интровертов. Также утверждается, что текущий уровень социального капитала или компетентность могут не зависеть от использования Интернета [30].

Таким образом, приведена наглядная иллюстрация данной гипотезы: интроверты становятся более одинокими, а экстраверты становятся менее одинокими, чем больше они используют Интернет [30].

Применительно к внутрисемейному социальному капиталу можно предположить, что данная гипотеза будет отражать следующее: в тех семьях, в которых наблюдается высокий уровень социального капитала, использование ИКТ будет предоставлять дополнительные возможности для взаимодействия и поддержки. Например, совместное использование данных технологий, когда подростки добавляют своих родителей в «друзья» в социальных сетях, что свидетельствует о наличии высокого уровня доверия между ними. Также в таких семьях могут использовать возможности удаленной поддержки и общения между родителями и детьми (пополнение телефона, счета, покупки онлайн, общение по Skype и через современные мессенджеры) [21]. В то время как в семьях с низким уровнем социального капитала дети и родители будут еще более отдаляться друг от друга в связи с использованием ИКТ, когда каждый из них будет жить своей жизнью в Сети (в своем собственном «виртуальном мире») и демонстрировать фаббинг [см. 6].

Однако в виду корреляционного дизайна проведенных исследований сложно определить причинно-следственные связи между исходными социальными ресурсами или общительностью и использованием Интернета. К тому же существуют исследования, говорящие об обратном и составляющие так называемую гипотезу «социальной компенсации».

«Гипотеза социальной компенсации»

В противовес гипотезе «обогащения» существует гипотеза «социальной компенсации» (poor get richer — «бедные богатеют»), согласно ко-

торой те, кто воспринимают свои офлайн-социальные сети как неудовлетворительные и ненадежные, не удовлетворены своими социальными отношениями, компенсируют их более обширными социальными сетями онлайн [54]. Данная гипотеза была сформулирована при исследовании факторов чрезмерного использования ИКТ (например, интернет-аддикция). Согласно исследованиям, данными факторами явились: низкое психосоциальное благополучие [18], стресс и семейные конфликты [33]. Однако остается неясным, являются ли эти показатели причинами или последствиями такого поведения. Кроме того, большинство исследований в этой области были основаны на самоотчете и проводились с преимущественно здоровыми людьми [11; 27], поскольку трудно найти людей, которые испытывают серьезные негативные последствия, вызванные использованием информационно-коммуникационных технологий [56].

Тем не менее многие исследования явно или косвенно предполагают, что такое поведение может быть следствием попыток справиться с трудными жизненными ситуациями с помощью данных технологий [18; 25; 28; 58]. Например, если индивид испытывает негативные переживания (вследствие конфликтов в семье и т. д.), то он может выйти в интернет или использовать приложение, которое отвлекает его от этого состояния (онлайн-игра, страница в социальной сети и т. д.). Последствия могут быть положительными и отрицательными; положительными, потому что индивид может временно почувствовать себя лучше, но также отрицательными, потому что реальная причина переживания не может быть решена [27]. То есть здесь наблюдается так называемый «уход от реальности». В долгосрочной перспективе это может сделать копинг-поведение повторяющейся привычкой. Если основная проблема не будет решена, то это может привести к серьезным негативным результатам из-за времени, затраченного на копинг-деятельность. В этом смысле использование информационно-коммуникационных технологий можно рассматривать как форму самолечения, хотя остается неясным, когда и для кого оно положительно и полезно, а когда становится дезадаптивным и вредным. М. Гриффитс (2000) предположил, что для людей с постоянными трудностями в реальной жизни, такими как физическая или психическая инвалидность, потребность в компенсации может быть постоянной, что объяснило бы постоянное чрезмерное использование с последующим тяжелым негативным исходом, хотя это все еще может быть предпочтительнее других альтернатив [25].

С другой стороны, как отмечает Т. Бакс (2014), молодые люди склонны рассматривать использование ИКТ как желанный побег от давления жизни. Т. Бакс (2014) предполагает, основываясь на интервью с родителями и детьми в Китае, что реальная проблема может, скорее, заклю-

чаться в фигурах власти родителей, которые оказывают давление на детей, чтобы они соответствовали их собственным ценностям, не учитывая то, что дети хотят для себя [14]. В этой связи неудивительно, что, хотя разногласия по поводу использования детьми информационно-коммуникационных технологий иногда возникают в семье, причины могут быть найдены как в отношении родителей к данным технологиям, так и в использовании их детьми.

Исследования использования телевидения в семьях могут дать некоторые первоначальные гипотезы о семейном взаимодействии и использовании Интернета. Например, установлено, что дети, воспитывающиеся в семьях с высоким уровнем конфликта, чаще смотрят телевизор, чем дети в семьях с низким уровнем конфликта [39].

Кроме того, согласно данной гипотезе, использование ИКТ может быть полезным для социально изолированных людей. Интернет может компенсировать отсутствие офлайн-социальной сети, поскольку таким людям легче и комфортнее общаться удаленно для формирования и развития социальных связей. Концептуальная основа К. Маккенны и Дж. Барга (1999) хорошо объясняет, как онлайн-взаимодействие компенсирует отсутствие общительности и социальной сети. Стигматизированная идентичность, ограниченная идентичность, социальная тревога и одиночество служат мотиваторами для интерактивного взаимодействия. Характеристики онлайн-среды, такие как текстовая коммуникация, отсутствие визуальных и слуховых сигналов, анонимность, способствуют раскрытию истинного или идеализированного Я, обретению близости с другими через самораскрытие и формированию новых отношений. Как следствие, социальный капитал увеличивается, а одиночество и депрессия уменьшаются [35].

Таким образом, необходимо понять, есть ли у социально изолированных людей определенные мотивы для общения в Интернете. Как утверждает подход *uses and gratifications*, разные пользователи имеют разные потребности или мотивы для использования ИКТ. Если те, кто беспокоится о личном общении и кто не находит удовлетворения от личного общения, считают онлайн-общение функциональной альтернативой [43], то они могут компенсировать свои слабые социальные связи через онлайн-взаимодействие.

Выводы и дальнейшее исследование

Как мы видим, в литературе существует четыре понимания того, какое влияние оказывает вовлеченность в использование информационно-коммуникационных технологий на внутрисемейный социальный капитал.

При этом в каждом существует ряд ограничений, упомянутых выше, которые необходимо учитывать при проведении новых исследований данной проблемы. Отсюда следуют закономерные выводы-рекомендации:

1. Вовлеченность в использование информационно-коммуникационных технологий сама по себе не является единственной переменной, связанной с внутрисемейным социальным капиталом. Важную роль играют контекстуальные и индивидуальные факторы, которые определяют воздействие на социальное взаимодействие и отношения в семье. При одних условиях использование ИКТ может оказывать позитивное влияние на внутрисемейный социальный капитал, а при других — отрицательное. Поэтому при планировании исследований необходимо учитывать качество взаимоотношений между родителями и детьми. Возможно, качество взаимоотношений играет большую роль, нежели количество времени, затраченное на использование ИКТ.

2. По мнению некоторых авторов, информационно-коммуникационные технологии становятся важнейшим агентом социализации подрастающего поколения, постепенно вытесняя семью и школу [7; 8]. Однако для эмпирического подтверждения данного фактора необходимо выявить соотношение социального опыта и знаний, получаемых подростками в семье, школе и при помощи ИКТ. Кроме того, данное соотношение может меняться в зависимости от возрастного периода (раннее отрочество, пубертатный период, юношеский возраст), поэтому для выявления динамики необходим лонгитюдный дизайн исследования.

3. Для определения эффекта использования ИКТ на внутрисемейный социальный капитал необходимо понимать мотивы их использования индивидами. От этого во многом зависит, на какую из выделенных гипотез будет «работать» данная деятельность.

4. Влияние информационно-коммуникационных технологий на детско-родительские отношения может быть не обязательно линейным, поскольку частое использование их не всегда приводит к снижению социального капитала. Влияние времени, потраченного на использование информационно-коммуникационных технологий, может быть объяснено непрямыми связями (например, через модели медиации и модерации).

5. Корреляционный анализ дизайна исследования не позволяет определить причинно-следственные связи между использованием информационно-коммуникационных технологий и внутрисемейным социальным капиталом. Для этого необходимо использовать смешанную методологию, например, эксперимент, качественные методы и т. д.

Таким образом, на наш взгляд, учет вышеуказанных рекомендаций позволит преодолеть ограничения уже проведенных исследований, посвященных изучению данной проблемы.

Литература

1. *Айсина Р.М., Нестерова А.А.* Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 4. С. 42–57. doi:10.17759/sps.2019100404
2. *Белинская Е.П., Марцинковская Т.Д.* Идентичность в транзитивном обществе: виртуальность и реальность // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 43–48.
3. *Дубров Д.И.* Внутрисемейный социальный капитал как предиктор субъективного благополучия родителей и подростков // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 184–190.
4. *Дубров Д.И.* Внутрисемейный социальный капитал как фактор межпоколенной трансмиссии ценностей: дисс. ... канд. психол. наук. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2019. 132 с.
5. *Крайнюков С.В.* Влияние современных информационных технологий на картину мира человека // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 4. С. 23–41. doi:10.17759/sps.2019100403
6. *Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.* Фаббинг как угроза благополучию близких отношений // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 61–76. doi:10.17759/cpr.2019270305
7. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308
8. *Солдатова Г.У., Львова Е.Н.* Особенности родительской медиации в ситуациях столкновения подростков с онлайн-рисками // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 29–41. doi:10.17759/pse.2018230303
9. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
10. *Сорокина А.Б.* Интернет в жизни современных подростков: проблема и ресурс // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 1. С. 45–64.
11. *Aarseth E., Bean A.M., Boonen H. et al.* Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal // Journal of Behavioral Addictions. 2017. № 6 (3). P. 267–270.
12. *Abar C.C., Farnett S., Mendola K., Koban K., Sarra Sh.* Relationships between parent–child social media interactions and health behaviors // Journal of Substance Use. 2018. № 23 (3). P. 335–337.
13. *Attewell P.A., Suazo-Garcia B., Battle J.* Computers and young children: Social benefit or social Problem // Social Forces. 2003. № 82 (1). P. 277–296.
14. *Bax T.* Internet addiction in China: The battle for the hearts and minds of youth // Deviant Behavior. 2014. № 35. P. 687–702.
15. *Boyd D.* It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven, CT: Yale University Press, 2014. 281 p.

16. *Boyd D., Hargittai E.* Connected and concerned: Variation in Parents' Online Safety concerns // *Policy & Internet*. 2013. P. 245–269.
17. *Bronfenbrenner U., Evans G.W.* Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings // *Social Development*. 2000. № 9 (1). P. 115–125.
18. *Caplan S., Williams D., Yee N.* Problematic internet use and psychosocial well-being among MMO players // *Computers in Human Behavior*. 2009. № 25 (6). P. 1312–1319.
19. *Coleman J.S., Hoffer T.B.* Public and private high schools: The impact of communities. New York: Basic Books, 1987. 282 p.
20. *Cummings J.N., Butler B., Kraut R.* The quality of online social relationships // *Communication of the ACM*. 2002. № 45 (7). P. 103–108.
21. *Duerager A., Livingstone S.* How can parents support children's internet safety? EU Kids Online. London, UK. 2002. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/42872/>
22. Falling through the Net: Toward digital inclusion [Electronic resource] // National Telecommunications and Information Administration. 2000. URL: www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn00/contents00.html (Accessed: 12.09.2019).
23. *Fukuyama F.* Social capital and development: The coming agenda // *SAIS Review*. 2002. № 22 (1). P. 23–37.
24. *George M., Odgers C.* Seven fears and the Science of How Mobile Technologies May Be Influencing Adolescents in the Digital Age // *Perspectives on Psychological Science*. 2015. № 10 (6). P. 832–851.
25. *Griffiths M.D.* Does internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence // *Cyber Psychology & Behavior*. 2000. № 3 (2). P. 211–218.
26. *Johnson G., Ptoplampu K.A.* Conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // *Canadian Journal of Learning and Technology*. 2008. № 34. P. 19–28.
27. *Kardefelt-Winther D.* Conceptualizing internet use disorders: addiction or coping process? // *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 2016. № 71 (7). P. 459–466.
28. *Kardefelt-Winther D., Heeren A., Schimmenti A. et al.* How can we conceptualize behavioral addiction without pathologizing common behaviors? // *Addiction*. 2017. № 112 (10). P. 1709–1715.
29. *Kobayashi T., Ikeda K.I., Miyata K.* Social capital online: Collective use of the Internet and reciprocity as lubricants of democracy // *Information, Communication & Society*. 2006. № 9. P. 582–611.
30. *Kraut R., Kiesler S., Boneva B. et al.* Internet paradox revisited // *Journal of Social Issues*. 2002. № 58. P. 49–74.
31. *Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukopadhyay T., Scherlis, W.* Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? // *American Psychologist*. 1998. № 53. P. 1017–1031.
32. *Kushlev K., Heintzelman S.J.* Put the phone down: Testing a complement-interfere model of computer-mediated communication in the context of face-to-face interactions // *Social Psychological and Personality Science*. 2018. № 9 (6). P. 702–710.
33. *Lam T., Peng Z., Mai J. et al.* Factors associated with Internet addiction among adolescents // *Cyber Psychology & Behavior*. 2009. № 12 (5). P. 551–555.

34. *Lee S.J.* Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use? // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2009. № 14. P. 509–531.
35. *McKenna K.Y.A., Bargh J.A.* Plan 9 from Cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology // *Personality and Social Psychology Review*. 2000. № 4. P. 57–75.
36. *Merton R.K.* The Matthew Effect in science // *Science*. 1968. № 159 (3810). P. 56–63.
37. *Mesch G.* The family and the Internet: The Israeli case // *Social Science Quarterly*. 2003. № 84 (4). P. 1038–1050.
38. *Mesch G.* Family relations and the Internet: Exploring a family boundaries approach // *Journal of Family Communication*. 2006. № 6 (2). P. 119–138.
39. *Morgan M., Alexander A., Shanahan J., Harris C.* Adolescents, VCRs, and the family environment // *Communication Research*. 1990. № 10. P. 175–194.
40. *Neuman S.B.* The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance // *Reading Research Quarterly*. 1998. № 23. P. 414–440.
41. *Nie N.H., Hillygus D.S., Erbring L.* Internet Use, interpersonal relations, and sociability: A time diary study // *The Internet in Everyday Life* / Ed. by B. Wellman, C. Haythornthwaite. Malden: Blackwell Publishers Ltd. 2002. P. 215–243.
42. *Orleans M., Laney M.C.* Children's computer use in the home: Isolation or socialization? // *Social Science Computer Review*. 2000. № 8 (1). P. 56–72.
43. *Papacharissi Z., Rubin A.* Predictors of Internet Use // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 2000. № 44. P. 175–196.
44. *Parks M.R.* Making friends in cyberspace // *Journal of Communication*. 1996. № 46 (1). P. 80–97.
45. *Peter J., Valkenburg P., Shouten A.* Developing a Model of Adolescent Friendship Formation on the Internet // *Cyber Psychology & Behavior*. 2005. № 8 (5). P. 423–429.
46. *Przybylski A., Weinstein N.A.* Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents // *Psychological Science*. 2017. № 28 (2). P. 204–215.
47. *Putnam R.D.* *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. NY: Simon & Schuster, 2000. 544 p.
48. *Resnick P.* Beyond Bowling together: Sociotechnical Capital // *HCI in the New Millennium* / Ed. by J. Carroll. Boston: Addison-Wesley Professional, 2000. P. 247–272.
49. *Siraj S.A.* Impact of Internet Use on Social Capital: Testing Putnam's Theory of Time Displacement in Urban Pakistan // *The Journal of Social Media in Society*. 2018. № 7 (1). P. 456–468.
50. *Stafford L., Kline S.L., Dimmick J.* Home e-mail: Relational maintenance and gratification opportunities // *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 1999. № 43. P. 659–669.
51. *Stevenson H.C.* Raising safe villages: Cultural-ecological factors that influence the emotional adjustment of adolescents // *Journal of Black Psychology*. 1998. Vol. 24 (1). P. 44–59.
52. *Teachman J.D., Paasch K., Carver K.* Social capital and dropping out of school early // *Journal of Marriage and the Family*. 1996. Vol. 58. P. 773–783.

53. *Turkle S.* Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011. 384 p.
54. *Valkenburg P.M., Peter J.* Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus displacement hypothesis // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. № 12. P. 1169–1182.
55. *Valkenburg P.M., Schouten A.P., Peter J.* Adolescents' identity experiments on the Internet // *New Media & Society*. 2005. № 7 (3). P. 383–402.
56. *Van Rooij A.J., Schoenmakers T.M., Van de Mheen D.* Clinical validation of the C-VAT 2.0 assessment tool for gaming disorder: A sensitivity analysis of the proposed DSM-5 criteria and the clinical characteristics of patients with "game addiction" // *Addictive Behaviours*. 2017. № 64. P. 269–274.
57. *Wellman B., Haase A.Q., Witte J., Hampton K.* Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? // *American Behavioral Scientist*. 2001. № 45. P. 436–455.
58. *Wang J-L, Wang H-Z, Gaskin J, et al.* The role of stress and motivation in problematic smartphone use among college students // *Computers in Human Behaviour*. 2015. № 53. P. 181–188.
59. *Whitty M.T., McLaughlin D.* Online recreation: The relationship between loneliness, Internet self-efficacy and the use of the Internet for entertainment purposes // *Computers in Human Behavior*. 2007. № 23. P. 1435–1446.
60. *Widyanto L., McMurrin M.* The psychometric properties of the Internet addiction test // *Cyber Psychology & Behavior*. 2004. № 7. P. 443–450.
61. *Yao-Guo G., Lin-Yan S., Feng-Lin C.* A research on emotion and personality characteristics in junior high school students with Internet addiction disorders // *Chinese Journal of Clinical Psychology*. 2006. № 14. P. 153–155.

Информация об авторах

Дубров Дмитрий Игоревич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: ddubrov@hse.ru

Information and Communication Technologies and Family Relations: Harm or Benefit?²

Dmitrii I. Dubrov

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: ddubrov@hse.ru

² Cited by: Dubrov D.I. Information and communication technologies and family relations: harm or benefit? *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 72–91. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110105>. (In Russ.).

Objectives. Summarizing the results of research on the impact of information and communication technologies on family social capital.

Background. In recent years, public and scientific discourse has constantly raised questions about how modern information and communication technologies (ICT) affect interpersonal relations and family relations in particular. Studies on the impact of information and communication technologies on family social capital show conflicting results.

Conclusions. Conventionally, the results of these studies can be combined around four hypotheses: 1) “Displacement hypothesis” – ICT displace direct interaction between family members and reduce the level of social capital in the family; 2) “Activation hypothesis” – ICT on the contrary contribute to the development and maintenance of relations between family members. 3) “Enrichment hypothesis” – families with inherently strong bonds and social resources benefit even more from the use of ICTs in terms of social interaction, and in families with inherently weak bonds, they will be further weakened by the use of ICTs. 4) “Social compensation hypothesis” – ICT is a kind of coping strategy that allows an individual to cope with stress due to family conflicts, low social capital, as well as to develop social interaction skills and create strong social ties for those individuals who initially did not develop these relations due to external (disability, etc.) and personal reasons (isolation, introversion, etc.). Each of the distinguished hypotheses is considered in more detail.

Keywords: information and communication technologies, digital technologies, family social capital, child-parent relations, social connections.

Funding. The reported study was funded by RFBR, project number 19-18-00169.

References

1. Aysina R.M., Nesterova A.A. Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 42–57. doi:10.17759/sps.2019100404. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Belinskaya E.P., Martsinkovskaya T.D. Identichnost' v tranzitivnom obshchestve: virtual'nost' i real'nost' [Identity in the transitive society: virtuality and reality]. In R.V. Ershova (ed.) *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: sbornik nauchnykh statei* [Digital Society as cultural and Historical context of human development]. Kolomna: Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet, 2018, pp. 43–48. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Dubrov D. I. Vnutrisemejnyj sotsial'nyj kapital kak prediktor sub"ektivnogo blagopoluchiya roditel'ej i podrostkov [Family social capital as a predictor of subjective well-being of parents and adolescents]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2016, no 6, pp. 184–190.
4. Dubrov D.I. Vnutrisemejnyj social'nyj kapital kak faktor mezhpokolennoj transmissii cennostej. Diss. kand. psikhol. nauk. [Family social capital as a factor

- of intergenerational value transmission. PhD (Psychology) diss.]. Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2019. 132 p.
5. Krainyukov S.V. Influence of modern information technologies on the worldview. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 23–41. doi:10.17759/sps.2019100403. (In Russ., abstr. in Engl.)
 6. Kryukova T.L., Ekimchik O.A. Phubbing as a Possible Threat to Close Relationships' Welfare. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 61–76. doi:10.17759/cpp.2019270305. (In Russ., abstr. in Engl.)
 7. Soldatova G.U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308. (In Russ., abstr. in Engl.)
 8. Soldatova G.U., Lvova E.N. Adolescents Encountering Online Risks: Characteristics of Parental Mediation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 29–41. doi:10.17759/pse.2018230303. (In Russ., abstr. in Engl.)
 9. Soldatova G. U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost` i bezopasnost` [Russian digital generation: competence and security]. Moscow: Smy`s, 2017. 375 p.
 10. Sorokina A.B. Internet in the lives of children and adolescents: problems and resources [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 45–64. (In Russ., abstr. in Engl.)
 11. Aarseth E., Bean A. M., Boonen H. et al. Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 2017, no. 6 (3), pp. 267–270. doi: 10.1556/2006.5.2016.088.
 12. Abar C.C., Farnett S., Mendola K., Koban K., Sarra Sh. Relationships between parent–child social media interactions and health behaviors. *Journal of Substance Use*, 2018, no. 23 (3), pp. 335–337. doi: 10.1080/14659891.2017.1410586.
 13. Attewell P.P. A., Suazo-Garcia B., Battle J. Computers and young children: Social benefit or social Problem. *Social Forces*, 2003, no. 82 (1), pp. 277–296.
 14. Bax T. Internet addiction in China: The battle for the hearts and minds of youth. *Deviant Behavior*, 2014, no. 35, pp. 687–702.
 15. Boyd D. It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven, CT: Yale University Press, 2014. 281 p.
 16. Boyd D., Hargittai E. Connected and concerned: Variation in Parents' Online Safety concerns. *Policy & Internet*, 2013, pp. 245–269.
 17. Bronfenbrenner U., Evans G. W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 2000, no. 9(1), pp. 115–125.
 18. Caplan S., Williams D., Yee N. Problematic internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in Human Behavior*, 2009, no. 25 (6), pp. 1312–1319. doi:10.1016/j.chb.2009.06.006.
 19. Coleman J.S., Hoffer T.B. Public and private high schools: The impact of communities. New York: Basic Books, 1987. 282 p.

20. Cummings J. N., Butler B., Kraut R. The quality of online social relationships. *Communication of the ACM*, 2002, no. 45 (7), pp. 103–108.
21. Duerager A., Livingstone S. How can parents support children's internet safety? EU Kids Online, London, UK. 2002. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/42872/> (Accessed 14.09.2019).
22. Falling through the Net: Toward digital inclusion [Electronic resource]. *National Telecommunications and Information Administration*. 2000. URL: www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn00/contents00.html (Accessed 12.09.2019).
23. Fukuyama F. Social capital and development: The coming agenda. *SAIS Review*, 2002, no. 22 (1), pp. 23–37.
24. George M., Odgers C. Seven fears and the Science of How Mobile Technologies May Be Influencing Adolescents in the Digital Age. *Perspectives on Psychological Science*, 2015, no. 10 (6), pp. 832–851.
25. Griffiths M. D. Does internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *Cyber Psychology & Behavior*, 2000, no. 3 (2), pp. 211–218. doi:10.1089/109493100316067.
26. Johnson G., Puplampu K. A. Conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2008, no. 34, pp. 19–28.
27. Kardefelt-Winther D. Conceptualizing internet use disorders: addiction or coping process? *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 2016, no. 71 (7), pp. 459–466, doi: 10.1111/pcn.12413.
28. Kardefelt-Winther D., Heeren A., Schimmenti A. et al. How can we conceptualize behavioral addiction without pathologizing common behaviors? *Addiction*, 2017, no. 112(10), pp. 1709–1715. doi: 10.1111/add.13763.
29. Kobayashi T., Ikeda K. I., Miyata K. Social capital online: Collective use of the Internet and reciprocity as lubricants of democracy. *Information, Communication & Society*, 2006, no. 9, pp. 582–611.
30. Kraut R., Kiesler S., Boneva B. et al. Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, 2002, no. 58, pp. 49–74.
31. Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukopadhyay T., Scherlis, W. Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 1998, no. 53, pp. 1017–1031.
32. Kushlev K., Heintzelman S.J. Put the phone down: Testing a complement-interfere model of computer-mediated communication in the context of face-to-face interactions. *Social Psychological and Personality Science*, 2018, no. 9 (6), pp. 702–710. doi: 10.1177/1948550617722199.
33. Lam T., Peng Z., Mai J. et al. Factors associated with Internet addiction among adolescents. *Cyber psychology & Behavior*, 2009, no. 12 (5), pp. 551–555.
34. Lee S. J. Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2009, no. 14, pp. 509–531. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x.
35. McKenna K.Y.A., Bargh J.A. Plan 9 from Cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 2000, no. 4, pp. 57–75.

36. Merton R.K. The Matthew Effect in science. *Science*, 1968, no. 159 (3810), pp. 56–63.
37. Mesch G. The family and the Internet: The Israeli case. *Social Science Quarterly*, 2003, no. 84 (4), pp. 1038–1050.
38. Mesch G. Family relations and the Internet: Exploring a family boundaries approach. *Journal of Family Communication*, 2006, no. 6 (2), pp. 119–138.
39. Morgan M., Alexander A., Shanahan J., Harris C. Adolescents, VCRs, and the family environment. *Communication Research*, 1990, no. 10, pp. 175–194.
40. Neuman S. B. The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly*, 1998, no. 23, pp. 414–440, doi:10.2307/747641.
41. Nie N. H., Hillygus D. S., Erbring L. Internet Use, interpersonal relations, and sociability: A time diary study. In B. Wellman, C. Haythornthwaite (ed.). *The Internet in Everyday Life*. Malden: Blackwell Publishers Ltd., 2002, pp. 215–243.
42. Orleans M., Laney M. C. Children’s computer use in the home: Isolation or socialization? *Social Science Computer Review*, 2000, no. 8 (1), pp. 56–72.
43. Papacharissi Z., Rubin A. Predictors of Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 2000, no. 44, pp. 175–196, doi: 10.1207/s15506878jobem4402_2.
44. Parks M. R. Making friends in cyberspace. *Journal of Communication*, 1996, no. 46 (1), pp. 80–97.
45. Peter J., Valkenburg PP., Shouten A. Developing a Model of Adolescent Friendship Formation on the Internet. *Cyber Psychology & Behavior*, 2005, no. 8 (5), pp. 423–429.
46. Przybylski A., Weinstein N. A. Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. *Psychological Science*, 2017, no. 28 (2), pp. 204–215, doi: 10.1177/09567976166678438.
47. Putnam R.D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. NY: Simon & Schuster, 2000. 544p.
48. Resnick P. Beyond Bowling together: Sociotechnical Capital. In J. Carroll (ed.). *HCI in the New Millennium*. Boston: Addison-Wesley Professional, 2000, pp. 247–272.
49. Siraj S.A. Impact of Internet Use on Social Capital: Testing Putnam’s Theory of Time Displacement in Urban Pakistan. *The Journal of Social Media in Society*, 2018, no. 7 (1), pp. 456–468.
50. Stafford L., Kline, S. L., Dimmick J. Home e-mail: Relational maintenance and gratification opportunities. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 1999, no. 43, pp. 659–669.
51. Stevenson H.C. Raising safe villages: Cultural-ecological factors that influence the emotional adjustment of adolescents. *Journal of Black Psychology*, 1998. Vol. 24 (1), pp. 44–59.
52. Teachman J.D., Paasch K., Carver K. Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 1996. Vol. 58, pp. 773–783.
53. Turkle S. *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2011, 384 p.

54. Valkenburg P. M., Peter J. Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007, no. 12, pp. 1169–1182, doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x.
55. Valkenburg P.M., Schouten A.P., Peter J. Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, 2005, no. 7(3), pp. 383–402.
56. Van Rooij A. J., Schoenmakers T. M., Van de Mheen D. Clinical validation of the C-VAT 2.0 assessment tool for gaming disorder: A sensitivity analysis of the proposed DSM-5 criteria and the clinical characteristics of patients with 'game addiction'. *Addictive Behaviours*, 2017, no. 64, pp. 269–274, doi: 10.1016/j.add-beh.2015.10.018.
57. Wellman B., Haase A. Q., Witte J., Hampton K. Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? *American Behavioral Scientist*, 2001, no. 45, pp. 436–455.
58. Wang J-L, Wang H-Z, Gaskin J, et al. The role of stress and motivation in problematic smartphone use among college students. *Computers in Human Behaviour*, 2015, no. 53, pp. 181–188.
59. Whitty M. T., McLaughlin D. Online recreation: The relationship between loneliness, Internet self-efficacy and the use of the Internet for entertainment purposes. *Computers in Human Behavior*, 2007, no. 23, pp. 1435–1446.
60. Widyanto L., McMurrin M. The psychometric properties of the Internet addiction test. *Cyber Psychology & Behavior*, 2004, no. 7, pp. 443–450.
61. Yao-Guo G., Lin-Yan S., Feng-Lin, C. A research on emotion and personality characteristics in junior high school students with Internet addiction disorders. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 2006, no. 14, pp. 153–155.

Information about the authors

Dmitrii I. Dubrov, PhD in Psychology, Research Fellow, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: ddubrov@hse.ru

Получена 26.11.2019

Received 26.11.2019

Принята в печать 21.02.2020

Accepted 21.02.2020

Психологические, социальные и информационные аспекты нападений несовершеннолетних на учебные заведения¹

Е.Г. Дозорцева

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Минздрава России (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» Минздрава России); Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-0485>, e-mail: edozortseva@mail.ru

Д.С. Ошевский

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» Минздрава России), Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3465-6302>, e-mail: oshevsky@serbbsky.ru

К.В. Сыроквашина

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» Минздрава России), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3172-6130>, e-mail: syrokvashina@mail.ru

В статье рассматриваются факторы, повлиявшие на совершение несовершеннолетними нападений на учебные заведения. Проведен анализ публикаций, предлагающих объяснения и теоретические модели такого рода преступлений. Авторы представляют результаты собственного качественного анализа данных эмпирического исследования 9 подростков, совершивших нападения на школы, и материалов уголовных дел, выполненного в рамках комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы. Полученные данные свидетельствуют о специфической личностной структуре подростков и имеющих у них психических расстройств, а также об их особом социально-психологическом статусе отверженных и изолированных в классе. Описан компенсаторный механизм развития идентичности с ориентацией на ролевую модель подростков, совершивших нападение на школу «Колумбайн» в США, и подражание их действиям. Оценивается роль сети Интернет в этом процес-

¹ Текст приведен по изданию: Дозорцева Е.Г., Ошевский Д.С., Сыроквашина К.В. Психологические, социальные и информационные аспекты нападений несовершеннолетних на учебные заведения [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 97–110. DOI:10.17759/psylaw.2020100208

се. Делается вывод о необходимости многоаспектного анализа подобных действий и соответствующей профилактической работы.

Ключевые слова: нападения в школах, несовершеннолетние, агрессивное поведение, аутоагрессивное поведение, суицид, сеть Интернет.

В последнее время проблема нападения на школы со стороны учеников вызывает повышенную озабоченность сотрудников правоохранительных органов, образования и здравоохранения. Подобные явления происходили не только в России, но и в других странах — США, Германии, Финляндии, причем часто эти акты агрессии имеют сходные черты, а их причины интересуют многих исследователей.

Проведенные ранее литературные обзоры позволяют составить примерную картину психологических механизмов и факторов риска формирования поведения, результатом которого являются нападения несовершеннолетних на учебные заведения [3; 7]. Отдельные отечественные теоретические исследования заставляют задуматься о терминологических разночтениях и подходах к школьным нападениям с различных методологических позиций [4]. Опираясь на опыт исследований, проведенных на материале комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз, мы проанализировали случаи школьных нападения, прошедших детальную клинико-психологическую оценку. Фактически в каждом случае выстраивалась схема формирования поведения несовершеннолетнего, включавшая в себя историю жизни, имевшиеся факторы риска, анализ основных механизмов нападения и оценку степени способности к осознанно-волевой регуляции в ходе нападения. В данной работе мы хотели бы провести обобщение этих случаев с обозначением перспективы дальнейших исследований.

Анализируя исследования, проведенные с целью определения причин школьных нападения, можно выделить несколько групп факторов, относящихся к индивидуальным особенностям нападавших, их непосредственному окружению и характеру их взаимодействия.

Наиболее часто в качестве социально-психологической характеристики общения несовершеннолетнего со сверстниками выступают проблемы коммуникации с другими обучающимися, отвержение со стороны сверстников или буллинг. Лишь в отдельных случаях подобных проблем взаимодействия с микросоциумом не отмечается. Неразрешенные конфликты в школьной среде становятся источником постоянного стресса и фокусом переживаний подростков, а также субъективным поводом для формирования агрессивных намерений [8; 13; 17; 19]. Вместе с тем ряд исследователей предостерегают от объяснения проблемы школьных нападения лишь влиянием буллинга и обращают внимание на их многофакторную природу [16].

Значительное внимание со стороны специалистов уделяется психическому здоровью несовершеннолетних агрессоров. В описываемых в публикациях случаях у многих нападавших выявлялись психические расстройства. Преобладающим при этом был диагноз депрессии; отмечалось, что у подростков длительное время было сниженное настроение [9; 13]. В тесной связи с формированием у них психических аномалий рассматривался определенный спектр личностных особенностей инициаторов нападения. На основе доминирующих нарушений и уровня психического функционирования предлагалась типология нападавших (травмированный, психотический и психопатический типы) [10].

В структуре формирования идей нападения и их реализации в большинстве случаев отмечались суицидальные намерения. Инициаторы школьных нападения, как правило, оставляли предсмертные записки, объясняя, в частности, причины своих действий, а после атаки предпринимали попытки покончить с собой, которые отличались подготовленностью и продуманностью [11]. Отмечается также, что число убитых при атаке имеет прямую корреляцию с вероятностью суицида нападавшего [18].

Среди выделяемых семейных проблем несовершеннолетних отмечается отсутствие внимания со стороны родителей, слабый контроль с их стороны, а также конфликтные семейные отношения. Кроме того, в качестве фактора, усиливающего напряжение непосредственно перед нападением, могли выступать родительские дисциплинарные меры [19].

Одним из важных вопросов, которые стояли перед исследователями, был вопрос о том, какую роль в формировании идеи нападения на школу или стимулировании подобных намерений подростков играли источники информации, в том числе Интернет. Участие в сообществах, ориентированных на обсуждение идей ненависти к другим, акцентированных на превосходстве над окружающими, может способствовать росту убежденности в правомерности размышлений о мести, а нападения — как предпочтительного выхода из субъективно сложной ситуации [12].

Распространение информации через СМИ и социальные сети, а также проблема самопредъявления рассматривалась через теорию информационного «заражения». Была обнаружена связь между ростом популярности социальных сетей и числом школьных нападения [15]. Вероятность того, что подверженные стрессу или уязвимые индивидуумы могут, сознательно или неосознанно, вдохновляться описанием сценариев и деталей подобных событий, была проверена в исследовании с использованием математической модели «заражения». Авторами было показано, что эффект заражения после массовых нападения проявляется в случае гибели трех и более жертв и не характерен для менее летальных событий [18].

Одной из успешных попыток разработки методологической базы исследования школьных нападения можно считать модель Дж. Левина (J. Levin)

и Е. Мэдфис (E. Madfis). На основе нескольких криминологических теорий (теории напряжения, теории управления и теории рутинных действий) они разработали пятиступенчатую «последовательную» модель, описывающую пять этапов: хроническое напряжение, неконтролируемое напряжение, острое напряжение, этап планирования и нападение. Хроническое напряжение, переживаемое несовершеннолетним, включает в себя долгосрочные фрустрации на основе пережитого в детском или подростковом возрасте, приводящие к социальной изоляции, что в условиях дефицита систем социальной поддержки приводит к неконтролируемому напряжению. Далее, как правило, краткосрочным негативным событием провоцируется острое напряжение, в свою очередь стимулирующее переход к стадии планирования, в сценарии которого контроль над ситуацией воплощается в массовом убийстве, а финалом становится само нападение [15].

Несмотря на то, что в имеющихся публикациях уже проводился анализ феномена нападения подростков на школы, его трактовка в различных психологических аспектах с привлечением конкретного материала эмпирического психологического исследования, в том числе отражающего субъективные переживания несовершеннолетних и характер влияния на них сети Интернет, до сих пор отсутствовала. В связи с этим *целью* настоящего исследования стало описание психологических, социально-психологических и информационных аспектов нападения несовершеннолетних на учебные заведения.

Материал и методы исследования

Исследование проведено в ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» Минздрава России. Материалом послужили результаты обследования 9 несовершеннолетних мужского пола, обвиняемых в нападениях на учебные заведения. Данные были получены в рамках производства комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы (КСППЭ). Клинические и экспертные параметры представлены в табл. 1 и 2.

Подростки обвинялись по ст. 30 ч. 2 ст. 105 УК РФ (попытка убийства, убийство двух и более лиц). Кроме того, троим из них инкриминировали ст. 206 УК РФ (захват заложника), двоим ст. 223 (изготовление оружия). Двое несовершеннолетних состояли на внутришкольном учете, в КДН и ЗП, однако никто ранее к уголовной ответственности не привлекался. Среди пострадавших были в основном дети, три нападения закончились смертельными исходами. Средний возраст обвиняемых подростков на момент нападения составил $16,1 \pm 1,1$ лет, на момент обследования $16,4 \pm 1,2$ лет.

При оценке различных сфер психической деятельности и индивидуально-психологических особенностей подростков в соответствии с

Таблица 1

Клинические характеристики подэкспертных

Клиническая характеристика	Число наблюдений (абс.)
Психически здоровый	1
Расстройство адаптации (F43.25 по МКБ-10)	1
Органические психические расстройства (F07.08 по МКБ-10)	2
Формирующаяся личностная патология (F61.03 по МКБ-10)	2
Расстройства шизофренического спектра (F20.3, F23.1, F25.2 по МКБ-10)	3

Таблица 2

Экспертные характеристики подэкспертных

Рекомендованное экспертное решение КСПЭ	Число наблюдений (абс.)
Вменяемые без ограничений	3
Ограниченно вменяемые (ст. 22 УК РФ)	2
Невменяемые (ст. 21 УК РФ)	4

рекомендуемыми стандартами [3] проводилось экспериментально-психологическое исследование. Осуществлялся психологический анализ анамнестических сведений и материалов уголовного дела.

Сведения заносились в формализованную карту исследования, включающую 89 параметров. Проводился качественный анализ высказываний несовершеннолетних, продуцируемых в ходе клинической беседы.

Результаты исследования

Учитывая то, что врачи-психиатры экспертных комиссий диагностировали психические расстройства у 8 из 9 несовершеннолетних, были проанализированы факты, которые могли указывать на психическое неблагополучие подростков в истории их жизни. Наследственная отягощенность по психическим заболеваниям была отмечена только в одном случае. Ранняя (пре- и постнатальная) органическая патология выявлена примерно в половине случаев (5 наблюдений), что могло выступать предиспозицией проблем дальнейшего психического развития. Вместе с тем практически все обследованные адаптировались в детских дошкольных учреждениях, своевременно

поступили в школу и в начальных классах демонстрировали среднюю, а некоторые высокую успеваемость. Только у троих подростков отмечались академические трудности в средней школе. В то же время данные клинической беседы свидетельствуют о том, что к началу подросткового периода внутренний дискомфорт был присущ всем без исключения несовершеннолетним. Он проявлялся в субъективном ощущении непонимания и даже отторжения со стороны окружающих. Весьма иллюстративными являются высказывания подростков. Среди их определений того, кем они себя чувствовали, — «изгой общества», «параноик», «недочеловек», «лишний в этом мире» и т. п. В этот период большинство несовершеннолетних (7 наблюдений) отмечали у себя суицидальные мысли и намерения, о которых они, как правило, ни родителям, ни учителям не сообщали. Подобные тенденции и связанное с ними психическое напряжение приводили к повышенной агрессивности и враждебности. Однако открытое агрессивное поведение для обследованных подростков было в основном не характерно. Следует подчеркнуть, что, несмотря на интенсивные субъективные переживания, которые экспертные комиссии квалифицировали как патологические признаки психического расстройства, сведения об обращениях к профильным специалистам (неврологу, психиатру, клиническому психологу) и ранее выставленных психиатрических диагнозах были только в двух случаях. Лишь один подросток находился под наблюдением психиатра. Из сказанного следует, что клинические факторы в формировании аутоагрессивного и агрессивного поведения несовершеннолетних окружающими были явно недоучтены.

Исследование индивидуально-психологических особенностей в рамках КСППЭ позволило выделить у несовершеннолетних обвиняемых в нападениях на учебные заведения ряд дисгармоничных свойств. Для всех без исключения обследованных была характерна неустойчивая самооценка с пессимистическим восприятием будущего, ее существенная зависимость от внешних обстоятельств. Это сочеталось с ожиданием негативного и враждебного отношения со стороны окружающих, подозрительностью, неуверенностью в себе, ранимостью и обидчивостью. Усредненные данные, по методике «Тест руки» Э. Вагнера (показатель (Ag+Dir)/n=0,31) свидетельствовали о повышенной агрессивности. При исследовании с помощью личностного опросника Басса—Перри обнаружено, что в структуре агрессивных тенденций ведущую роль играл параметр «Враждебность» (усредненный показатель — 26,88 баллов). По данным теста Розенцвейга, подростки были склонны фиксироваться на неприятных переживаниях (индекс OD=39,5%), у них преобладали эго-защитные тенденции (индекс ED=42,4%). Повышенная сензитивность сочеталась со склонностью к накоплению психического напряжения. При этом стратегии разрешения проблемных ситуаций отличались не только узким репертуаром, но и

инертностью, ригидностью. Наряду с чертами зависимости обнаруживалась склонность к избегающим моделям поведения. Для всех обследованных несовершеннолетних были характерны повышенный уровень личностной тревожности и депрессивные тенденции. Выявляемая интровертивная направленность, склонность не делиться своими переживаниями существенно затрудняли использование внешней помощи и поддержки.

Анализ семейного контекста показывает, что несовершеннолетние, обвиняемые в нападениях на учебные заведения, воспитывались во внешне благополучных, в основном полных семьях. Из школьных характеристик следует, что родители уделяли должное внимание воспитанию детей, постоянно взаимодействовали с педагогическим коллективом и администрацией. Родители также описывали отношения в семье как благополучные. Вместе с тем из самоотчетов самих подростков следует, что они, как правило, не ощущали семейной поддержки (данные семи наблюдений), а отношения с родственниками характеризовали как плохие и дистанцированные. Нарративы, полученные в ходе клинической беседы и касающиеся взаимоотношений с родителями, содержат вариации описаний отношений с родителями от «непонимания» до «они относились ко мне, как к мусору». Обследуемые с обидой указывали на то, что при возникновении проблем они предпочитали не говорить о них близким. Даже в тех редких случаях, когда подростки сообщали родителям о конфликтах с учителями и одноклассниками, своих внутренних переживаниях по этому поводу, активно искали помощи у родителей, те не воспринимали их серьезно. В итоге у подростков формировалось чувство субъективной безвыходности из создавшегося положения.

Анализ конфликтов, связанных с образовательными учреждениями, показал, что в характеризующих несовершеннолетних материалах менее чем в половине случаев (4 наблюдения) содержатся сведения, касающиеся проблем подростка с учениками и учителями. Вместе с тем, по данным, полученным в ходе клинической беседы, все несовершеннолетние негативно воспринимали отношения, складывающиеся в школе. Об уровне психического напряжения и ощущениях безвыходности красноречиво свидетельствуют их высказывания. Так, один из нападавших заявлял: «Год жил только мечтой поскорей закончить 9 классов и уйти куда-нибудь учиться в другое место». Он сообщал родителям о своих конфликтах с одноклассниками, просил их перевести его в другую школу. Однако ему отвечали, что от этого «лучше не станет» и нужно продолжать учебу на прежнем месте. Подросток отмечал, что у него нарушился сон, «все мысли были только о том, что придется идти в школу и терпеть». Другой несовершеннолетний утверждал, что негативные мысли о школьных конфликтах «начинали мелькать еще в субботу, в воскресенье было до трясучки, до тошноты, представлял себе, как это опять будет в понедельник». В подавляющем большинстве случаев подростки

указывали на возникавшие суицидальные мысли и намерения, а двое ранее предпринимали попытки самоубийства.

Одним из основных способов частичного снятия психического напряжения являлось ведение дневниковых записей и общение в социальных сетях, где подростки описывали свои переживания. Причем это было характерно даже для несовершеннолетних с относительно невысоким интеллектуальным уровнем и недостаточно развитой рефлексией. В материалах уголовных дел представлены рукописные записи и скриншоты из соцсетей, где подростки подробно описывали свои переживания, составляли списки обидчиков, разрабатывали способы расправы над ними, в деталях излагали свои агрессивные фантазии. Следует подчеркнуть, что подобная деятельность начиналась задолго (от полугода до полутора—двух лет) до нападения на учебное заведение. Психическое напряжение, не имевшее адекватного выхода, приводило к поиску возможных причин создавшегося положения и путей выхода из него. Это, в свою очередь, формировало у подростков своеобразные увлечения. Большинство из них проводили много времени за компьютерными играми с агрессивным сюжетом (8 наблюдений). Более чем в половине случаев (5 наблюдений) несовершеннолетние проявляли интерес к националистической и расистской идеологии. Однако наибольшую притягательность для них имела деструктивная молодежная субкультура «Колумбайн», основанная на почитании и идеализации подростков, совершивших нападение на одноименную школу в США в 1999 г. В 8 случаях подростки не только целенаправленно искали сведения в Интернете, посещали ресурсы, касающиеся этой тематики, но и активно включались во взаимодействие с другими несовершеннолетними, разделяющими подобные взгляды. Некоторые для общения в группах в качестве никнеймов брали себе имена подростков, осуществивших нападение на школу «Колумбайн».

Восприятие себя слабым, беспомощным, не способным противостоять внешним обстоятельствам, решать каким-то образом школьные проблемы требовало определенной компенсации. Она происходила за счет формирования идеализированных деструктивных образов, в которых подросток представлял себя сильным. Этот механизм хорошо иллюстрирует запись одного из несовершеннолетних: «Я всегда ненавидел себя, презирал, со мной никто не общался, гнобили часто, чувствую себя неполноценным. И как мне быть. Попытаться завоевать авторитет и внимание — пустая трата времени и нервов. Люди — куски поганого... меня всего трясет, я так не нервничал с тех пор, как придумал эту хрень. ...осталось немного ...мы умрем, как и все, мы беспощадно всех убьем, всех!!!! Остаться в теле человека, думать о ближайшей смерти, о том, что собираешься убить... заводит». Другой подросток, который полагал, что «все люди» недооценивают его, убийствами и последующим суицидом хотел показать, что ему «надоела

несправедливость в этом мире». Ранее отмечалось, что для большинства несовершеннолетних была характерна интровертированность. Внутренняя изолированность, неумение строить адекватные социальные связи приводили к поискам социальной поддержки среди подростков со схожими проблемами. Она осуществлялась в процессе виртуального общения с соответствующим гипермаскулинным позиционированием себя в социальных сетях. Следует отметить, что действия подростков, ранее совершивших нападения на учебные заведения, в таких сообществах идеализировались, романтизировались и выступали для участников моделью для подражания. Например, один из несовершеннолетних отмечал, что оформлял дневник так же, как у «Эрика и Дилана», а в качестве «пособия» использовал сюжеты многократно пересмотренных фильмов «Нулевой день» и «Класс», повествующих о нападениях на учебные заведения в США и Эстонии.

О высокой значимости этих интересов и включенности в подобную деятельность свидетельствуют изменения в поведении подростков. Так, у троих появилось увлечение оружием и взрывчатыми веществами, которое было несвойственно им ранее. Четверо несовершеннолетних начали подражать в стиле одежды подросткам, совершившим нападение на школу «Колумбайн». В целом ряде материалов уголовных дел содержатся сведения от родителей и учителей, которые отмечали происходившие с подростками трансформации, однако не придавали им серьезного значения. Так, мать одного из подростков сообщала, что сын попросил ее купить черный плащ и высокие ботинки «берцы». Она указывала, что ему нравился стиль «милитари», и предполагала, что камуфляж придавал сыну уверенности. Отец этого несовершеннолетнего подарил сыну на день рождения пневматическое ружье, которое тот использовал при нападении на школу. По-видимому, активное взаимодействие в Интернете и социальных сетях в сообществе единомышленников на темы, связанные с нападением на учебные заведения и последующим суицидом, подпитывали, оформляли и закрепляли уже имевшиеся агрессивно-деструктивные тенденции подростков.

Во многих случаях анализ высказываний несовершеннолетних позволяет проследить динамику и роль получаемой в сети Интернет информации в принятии решения о нападении на школу. Так, один из обвиняемых сообщал, что в группах «Колумбайн» и аналогичных им он состоял примерно два года. Однако если вначале он «просто знакомился» с содержанием ресурсов, то в последующем, чем больше информации получал, тем больше находил общего между тем, что происходило в жизни ранее напавших на учебные заведения, и «своим плохим, депрессивным состоянием». Подчеркивал, что стал уже «нарочно» просматривать данный контент, смотреть видеоролики, общаться в чатах с заинтересованными несовершеннолетними из разных городов, которые также страдали от школьного буллинга.

О стойкости сочетанных суицидально-агрессивных намерений свидетельствует то, что в двух третях случаев подростки предполагали завершить нападение самоубийством, причем четверо предприняли суицидальную попытку, а трое из них были госпитализированы в связи с нанесенными самоповреждениями.

Следует отметить, что, несмотря на разработанный план и внешнюю целенаправленность действий, у многих несовершеннолетних агрессивные криминальные действия носили во многом ситуационный и хаотичный характер. Обращает на себя внимание также тот факт, что среди пострадавших учеников и учителей не оказалось ни одного непосредственного участника конфликтов, или того, кого подростки воспринимали как своих обидчиков.

Обсуждение результатов

Проведенный качественный анализ данных эмпирического исследования личностных особенностей и психического состояния несовершеннолетних, совершивших нападения на учебные заведения, характеристик их взаимодействия с непосредственным окружением в школе и семье, а также использования ими информации в сети Интернет, позволяет заключить, что формирование агрессивного и аутоагрессивного поведения таких подростков началось задолго до совершения ими противоправных действий, однако оставалось незамеченным окружающими.

Имевшиеся у большинства обследованных психические нарушения повышали их уязвимость и трудности регуляции поведения, однако сами по себе, чаще всего, изначально к серьезным школьным проблемам не приводили. Вместе с тем взаимодействие с одноклассниками уже на относительно ранних этапах их не удовлетворяло, а в подростковом периоде вызывало выраженное напряжение и дистресс. Отсутствие у большинства таких несовершеннолетних явных внешних признаков дезадаптации создавало у учителей и родителей иллюзию их относительного благополучия. Они не откликались на потребности несовершеннолетних, и те не получали необходимой поддержки, в то время как ситуацию в школе ощущали как угрожающую и крайне дискомфортную. Такие индивидуальные свойства, как повышенная чувствительность, склонность к накоплению отрицательных переживаний, эмоциональная ригидность, способствовали подобному восприятию ситуации. При этом не всегда речь могла идти о школьном буллинге, скорее подросток оказывался изолированным, изгоем, мишенью эпизодических шуток и насмешек со стороны одноклассников, что также субъективно тяжело им переживалось. Следует отметить, что феномен отвержения, социальной изоляции, или социального ostracism, лишь в последнее время становится предметом исследова-

дования в отечественной психологии [1; 2], и можно предположить, что его значение для психологического здоровья пока недооценивается.

Вступая в период формирования самосознания, такой подросток сталкивается с тем, что основной его характеристикой и ролью в группе становится роль изолированного, не уважаемого, не принимаемого и не понимаемого сверстниками. Отчуждение в семейной сфере также не дает ему адекватной и привлекательной для него ролевой модели. Формирование образа Я, идентичности, в подобных условиях сопряжено с серьезными трудностями. Выходом для незрелого подростка становится идентификация с теми, кто дает ему возможность почувствовать свою силу и получить новый статус; на этой основе строится его собственная идентичность. Подобный феномен наблюдался, например, одним из авторов у несовершеннолетних, совершивших агрессивно-насильственные преступления на почве националистической идеологии [5]. В случае подростков, совершивших нападения на образовательные учреждения, образцом для подражания стали те, кто в аналогичной ситуации изменили ее насильственным способом и совершили самоубийство, выразив, таким образом, свой протест и став «героями» в глазах некоторых. Именно они представляли для подростков идеальную ролевую модель, идентификация с которой протекала у них в течение достаточно длительного периода. Этот процесс включал в себя также формирование мотивации для совершения нападения и его подготовку.

Интернет, социальные сети, специальные сайты служили для несовершеннолетних источником информации и эмоционального подкрепления и в этом смысле — фактором влияния. Однако сами несовершеннолетние уже были готовы к поиску такого рода информации, а их собственная активность на соответствующих сайтах поддерживала их устремления и оказывала влияние на других участников обсуждений, таких же подростков. То обстоятельство, что при совершении нападения подростки старались объяснить свой поступок в предсмертных письмах, а также что объектом нападения были не те, кто мог считаться их обидчиками, свидетельствует об их стремлении не отомстить конкретным людям, а выразить протест против воспринимаемой ими несправедливости. Совершение же самоубийства позволяло им выйти из сложной ситуации и закрепить за собой статус «героев» в глазах их единомышленников.

Следует заключить, что поиск причин и факторов совершения подростками нападений на школы не должен ограничиваться их индивидуальными особенностями и внешними характеристиками их положения в школе. Необходим глубокий анализ динамики их развития, характера отношений в школьном коллективе, в семье и интернет-среде, субъективного восприятия несовершеннолетним этих отношений и самого себя, с учетом возрастных особенностей подросткового периода и, в особенности, процесса формирования самосознания и идентичности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет получить более детальное представление о психологических факторах, повлиявших на совершение подростками нападения на образовательные учреждения. Рассмотрение клинико-психологических, социально-психологических, возрастных аспектов дает возможность правильно оценить вклад каждого из них в развитие личности и формирование противоправного поведения несовершеннолетнего.

Приведенные данные также свидетельствуют о том, что роль сети Интернет в жизни школьника тесно связана с его потребностями, мотивацией, интересами и общением в реальной жизни, которые Интернет в значительной степени опосредует, создавая новые возможности и компенсируя дефициты, при этом усиливая как позитивные моменты, так и возникающие риски. Во многом характер воздействия интернет-среды определяется самими подростками, их активностью в поиске той или иной информации, а также продуцированием их собственного контента и особенностями общения. Регуляция этого процесса со стороны взрослых не должна сводиться лишь к запретам. Диалог с подростками и внимание к их проблемам, совместная с ними деятельность в онлайн и офлайн режиме могут принести значительно большую пользу.

Полученные сведения могут быть учтены при проведении в дальнейшем профилактической работы. Внимание учителей, школьных психологов, родителей должны привлекать не только подростки с явными признаками поведенческих девиаций, но и те, кто находится в стороне от класса, не уважается и не принимается другими учениками, даже если они кажутся внешне благополучными в других отношениях. Субъективная удовлетворенность ученика различными аспектами школьной жизни и собственной ролью в ней, как и активная включенность в коллективную деятельность, должны быть важными критериями школьной адаптации и качества жизни школьника.

Литература

1. *Бойкина Е.Э.* Агрессия сквозь призму социального остракизма [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 60–67. doi: 10.17759/jmfp
2. *Бойкина Е.Э., Чиркина Р.В.* Социальный остракизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования // Психология и право 2020. Том 10. № 1. С. 152–170. doi: 10.17759/psylaw.2020100114
3. *Давыдов Д.Г., Хломов К.Д.* Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный психологический журнал. 2018. № 4(32). С. 62–76. doi: 10.11621/npj.2018.0406
4. *Книжжикова С.В.* Амок: актуальность изучения нападения в школах, причины, возможности первичной профилактики // Социальная психология и общество. 2019. Т.10. № 1. С. 152–168. doi: 10.17759/sps.2019100109

5. *Ошевский Д.С.* Негативные социальные установки и смысловые конструкты у подростков, совершивших агрессивные противоправные деяния на национальной почве // *Юридическая психология*. 2012. № 3. С. 30—34.
6. Стандарты судебно-психиатрических экспертных исследований Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии имени В.П. Сербского (извлечения) // *Медицинская и судебная психология* / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. М.: Генезис, 2016. С. 599—604.
7. *Сыроковашина К.В.* Нападения в школах: агрессивные и аутоагрессивные действия несовершеннолетних [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2019. Т. 8. № 3. С. 37—44. doi:10.17759/jmfp.2019080304
8. *Agnich L.E.* A Comparative Analysis of Attempted and Completed School-Based Mass Murder Attacks // *American Journal of Criminal Justice*. 2015. Vol. 40. № 1. P. 1—22. doi:10.1007/s12103-014-9239-5
9. *Gerard F.J. et al.* Offender and offence characteristics of school shooting incidents // *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*. 2016. Vol. 13 (1). P. 22—38. <https://doi.org/10.1002/jip.1439>
10. *Langman P.* Rampage School Shooters: A Typology // *Aggression and Violent Behavior*. 2009. Vol. 14. P. 79—86
11. *Lankford A.* A comparative analysis of suicide terrorists and rampage, workplace, and school shooters in the United States from 1990 to 2010 // *Homicide Studies*. 2012. Vol. 17. P. 255—274. doi:10.1177/1088767912462033
12. *Larkin R.W.* Learning to Be a Rampage Shooter: The Case of Elliot Rodger. *The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions* / Eds H. Shapiro. Wiley, 2018. P. 69—84.
13. *Leary M.R. et al.* Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings // *Aggressive Behavior*. 2003. Vol. 29. P. 202—214. doi:10.1002/ab.10061
14. *Lee K.* Mass Shootings and Media Contagion Theory: Social Media's Influence on Frequency of Incidents // *Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*. 2018. Vol. 9 (2). P. 27—35
15. *Levin J., Madfis E.* Mass Murder at School and Cumulative Strain: A Sequential Model // *American Behavioral Scientist*. 2009. Vol. 52. № 9. P. 1227—1245. doi:10.1177/0002764209332543
16. *Mears D.P., Moon M., Thielo A.J.* Columbine Revisited: Myths and Realities about the Bullying-School Shootings Connection // *Victims and Offenders*. 2017. Vol. 12. № 6. P. 939—955.
17. *O'Toole M.E.* The school shooter: A threat assessment perspective. Quantico, VA: National Center for the Analysis of Violent Crime, Federal Bureau of Investigation, 2000. 46 p.
18. *Towers S. et al.* Contagion in Mass Killings and School Shootings // *PLoS ONE*. 2015. Vol. 10 (7): e0117259. doi:10.1371/journal.pone.0117259
19. *Verlinden S., Hersen M., Thomas J.* Risk factors in school shootings // *Clinical Psychology Review*. 2000. Vol. 20. № 1. P. 3—56. doi:10.1016/S0272-7358(99)00055-0

Информация об авторах

Дозорцева Елена Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая Лаборатории психологии детского и подросткового возраста, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени

В.П. Сербского» Минздрава России, профессор кафедры юридической психологии и права, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-0485>, e-mail: edozortseva@mail.ru

Ошевский Дмитрий Станиславович, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории психологии детского и подросткового возраста, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России, доцент кафедры юридической психологии и права, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3465-6302>, e-mail: oshevsky@serbsky.ru

Сыроковашина Ксения Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории психологии детского и подросткового возраста, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3172-6130>, e-mail: syrokvashina@mail.ru

Psychological, Social and Informational Aspects of Attacks by Minors on Educational Institutions²

Elena G. Dozortseva

The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology; Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-0485>, e-mail: edozortseva@mail.ru

Dmitry S. Oshevsky

The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow State University of Psychology and Education Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3465-6302>, e-mail: oshevsky@serbsky.ru

Kseniya V. Syrokvashina

The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3172-6130>, e-mail: syrokvashina@mail.ru

The article considers factors that influenced the school-based attacks committed by juveniles. The analysis of publications suggesting explanations and theoretical models of such crimes. The authors present the results of their qualitative analysis of the data of the empirical study of 9 juveniles who committed attacks on schools, which was performed in the framework of forensic psychiatric-psychological expertise. The data indicate the juveniles' specific personality structure and their mental disorder, as well as a special social-psychological status of isolated outcasts in their

² Cited by: Dozortseva E.G., Oshevsky D.S., Syrokvashina K.V. Psychological, Social and Informational Aspects of Attacks by Minors on Educational Institutions. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 97–110. DOI:10.17759/psylaw.2020100208 (In Russ.).

school-classes. A compensatory mechanism of the adolescents' identity development focusing on the role model of the juveniles who committed the school-based mass-murder attack on the school "Columbine" in the USA is described. The role of the Internet in this process is evaluated. The conclusion is drawn about the necessity of multi-aspect analysis of such actions and the respective preventive work.

Keywords: school attacks, minors, aggressive behavior, autoaggressive behavior, suicide, Internet.

References

1. Boikina E.E. Agressiya skvoz' prizmu sotsial'nogo ostrakizma [Aggression through the prism of social ostracism] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology]. 2019. Vol. 8. № 3. P. 60–67. doi: 10.17759/jmfp.2019080307 (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Boikina E.E., Chirkina R.V. Sotsial'nyi ostrakizm: sovremennoe sostoyanie problemy, metodologiya i metody issledovaniya [Social ostracism: current state of the problem, methodology and research methods]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law] 2020. Vol. 10. № 1. P. 152–170. doi: 10.17759/psylaw.2020100114. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Davydov D.G., Khlomov K.D. Massovye ubiistva v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: mekhanizmy, prichiny, profilaktika [Massacres in educational institutions: mechanisms, causes, prevention]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal]. 2018. № 4(32). P. 62–76. doi: 10.11621/npj.2018.0406. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Knizhnikova S.V. Amok: aktual'nost' izucheniya napadenii v shkolakh, prichiny, vozmozhnosti pervichnoi profilaktiki [Amok: Relevance of School Attacks Exploring, Causes, and Primary Prevention Possibilities]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2019. Vol.10. № 1. P. 152–168. doi: 10.17759/sps.2019100109 (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Oshevskii D.S. Negativnye sotsial'nye ustanovki i smyslovye konstrukty u podrostkov, sovershivshikh agressivnye protivopravnye deyaniya na natsional'noi pochve [Negative social attitudes and meaning constructs in juveniles, conducted aggressive criminal acts based on nationalism]. *Yuridicheskaya psikhologiya* [Juridical Psychology]. 2012. № 3. P. 30–34. (In Russ.).
6. Standarty sudebno-psikhiatricheskikh ekspertnykh issledovaniy Gosudarstvennogo nauchnogo tsentra sotsial'noi i sudebnoi psikhiatrii im. V.P. Serbskogo (izvlecheniya) [Standards of forensic psychiatric expert research of the V.P. Serbsky State Scientific Center for Social and Forensic Psychiatry (extraction)]. *Meditsinskaya i sudebnaya psikhologiya. Pod redaktsiei T.B.Dmitrievoi, F.S. Safuanova. M.: «Genezis», 2016. P 599–604. (In Russ.).*
7. Syrokvashina K.V. Napadeniya v shkolakh: agressivnye i autoagressivnye deistviya nesovershennoletnikh [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology]. 2019. Vol. 8. № 3. P. 37–44. doi:10.17759/jmfp.2019080304 (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Agnich L.E. A Comparative Analysis of Attempted and Completed School-Based Mass Murder Attacks. *American Journal of Criminal Justice*. 2015. Vol. 40. № 1. P. 1–22. doi:10.1007/s12103-014-9239-5

9. Gerard F.J. et al. Offender and offence characteristics of school shooting incidents. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*. 2016. Vol. 13 (1). P. 22–38. <https://doi.org/10.1002/jip.1439>
10. Langman P. Rampage School Shooters: A Typology. *Aggression and Violent Behavior*. 2009. Vol. 14. P. 79–86.
11. Lankford A. A comparative analysis of suicide terrorists and rampage, workplace, and school shooters in the United States from 1990 to 2010. *Homicide Studies*. 2012. Vol.17. P. 255–274. doi:10.1177/1088767912462033
12. Larkin R.W. Learning to Be a Rampage Shooter: The Case of Elliot Rodger. The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions. Eds H. Shapiro. Wiley, 2018, pp. 69–84.
13. Leary M.R. et al. Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*. 2003. Vol. 29. P. 202–214. doi:10.1002/ab.10061
14. Lee K. Mass Shootings and Media Contagion Theory: Social Media's Influence on Frequency of Incidents. *Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*. 2018. Vol. 9 (2). P. 27–35.
15. Levin J., Madfis E. Mass Murder at School and Cumulative Strain: A Sequential Model. *American Behavioral Scientist*. 2009. Vol. 52. № 9. P. 1227–1245. doi:10.1177/0002764209332543
16. Mears D.P., Moon M., Thielo A.J. Columbine Revisited: Myths and Realities about the Bullying-School Shootings Connection. *Victims and Offenders*. 2017. Vol. 12. № 6. P. 939–955.
17. O'Toole M.E. The school shooter: A threat assessment perspective. Quantico, VA: National Center for the Analysis of Violent Crime, Federal Bureau of Investigation, 2000. 46 p.
18. Towers S. et al. Contagion in Mass Killings and School Shootings. *PLoS ONE*. 2015. Vol. 10 (7): e0117259. doi:10.1371/journal.pone.0117259
19. Verlinden S., Hersen M., Thomas J. Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*. 2000. Vol. 20. № 1. P. 3–56. doi:10.1016/S0272-7358(99)00055-0

Information about the authors

Elena G. Dozortseva, Doctor in Psychology, Professor, Chief Researcher, The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology; Professor, Chair of Legal Psychology, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-0485>, e-mail: edozortseva@mail.ru

Dmitry S. Oshevsky, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Associate Professor, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3465-6302>, e-mail: oshevsky@serbsky.ru

Kseniya V. Syrokvashina, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3172-6130>, e-mail: syrokvashina@mail.ru

Специфика стратегий психологического воздействия у лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет¹

Н.Ю. Корчагин

Московский государственный областной университет (ГБОУ ВО МО МГОУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1765-1187>,
e-mail: ctulhuthresholdofmadness@gmail.com

Н.В. Дворянчиков

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

О.Ю. Антонов

Московская академия Следственного комитета Российской Федерации (ФГКОУ ВО МАСК), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1284-7378>, e-mail: antonov@udm.ru

Т.И. Шульга

Московский государственный областной университет (ГБОУ ВО МО МГОУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>, e-mail: shulgatiana@gmail.com

В рамках статьи рассматривается исследование стратегий психологического воздействия, применяемых лицами в ходе совершения преступлений сексуальной направленности против несовершеннолетних, с использованием телекоммуникационной сети Интернет. Материалом исследования послужили 34 обвинительных заключения, составленные в соответствии со ст. 132, 133, 134, 135, ч. 1 241, 242 УК РФ, включающие в себя фактуру уголовного дела, материалы переписки обвиняемого с потерпевшими, заключения судебных экспертов психологов, психиатров, сексологов. При помощи статистических и качественных методов анализа выделяются типы лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием сети Интернет, и предикторы отнесения к выделенным типам. Обнаруживается специфика в преступной деятельности, в зависимости от диагностированного психического расстройства и

¹ Текст приведен по изданию: Корчагин Н.Ю., Дворянчиков Н.В., Антонов О.Ю., Шульга Т.И. Специфика стратегий психологического воздействия у лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 111–126. doi:10.17759/psylaw.2020100209

использованной стратегии психологического воздействия. Предлагаются направления для дальнейшей разработки данной проблематики.

Ключевые слова: сексуальное злоупотребление, типологические особенности, преступления против половой свободы и половой неприкосновенности несовершеннолетних, стратегии психологического воздействия, секстинг, онлайн груминг, Интернет.

Введение

Разработка типологии лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием сети Интернет, имеет важное теоретическое и прикладное значение.

На текущий момент времени, существуют отечественные и зарубежные исследования, посвященные проблематике преступлений сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет [4; 8; 17; 18; 19]. Вместе с этим также существует значительная группа исследований, посвященных рассмотрению контактных преступлений сексуальной направленности, совершаемых против несовершеннолетних [6; 7; 13; 15; 21; 22]. Однако в данных работах не обозначаются особенности криминальной активности в сети Интернет лиц, совершающих подобные преступления, имеющих различные психические расстройства, не лишаящие их способности осознавать общественную опасность и фактический характер своих действий, не рассматривается специфика используемых при совершении подобных преступлений стратегий и методов психологического воздействия. В связи с этим данное исследование вносит вклад в теоретические представления юридической психологии о преступлениях сексуальной направленности против несовершеннолетних, совершенных с использованием телекоммуникационной сети Интернет.

Вместе с этим материалы данной работы могут быть использованы в целях установления неизвестного лица, совершившего преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних при помощи телекоммуникационной сети Интернет, а также в случае проведения комплексных судебных психолого-сексолого-психиатрических экспертиз, психолого-лингвистических экспертиз, определяя, таким образом, практическую значимость данного исследования.

Теоретические основы исследования

При анализе взаимодействия между преступником и потерпевшим в телекоммуникационной сети Интернет в рамках данного исследования за теоретическую основу был принят труд коллектива авторов, посвященный криминальному психологическому воздействию [10; 11]. Однако в контексте

данной работы был использован ряд уточняющих теоретических допущений. Так, для удобства практического применения в рамках данного исследования «императивная стратегия психологического воздействия» дополнялась тем, что данная общая направленность поведенческих и коммуникативных актов преступника не подразумевает утаивание от потерпевшего заинтересованности преступника в нем как в объекте сексуального влечения. В тех случаях, когда преступник применяет императивную стратегию психологического воздействия, взаимодействие с потерпевшим основывается на превосходстве преступника над потерпевшим, имеющим множество вариаций. Частным примером подобного превосходства могут послужить криминальные ситуации, рассматриваемые в данном исследовании, при которых преступник располагает большим жизненным опытом и осведомленностью в вопросах половых отношений, по сравнению с потерпевшим. В противовес этому при использовании преступником «манипулятивной стратегии психологического воздействия» последний утаивает от потерпевшего сексуальную детерминацию своих действий, маскируя ее иным мотивом для подобного взаимодействия, при котором криминальная ситуация воспринимается потерпевшим с положительной эмоциональной окраской.

Вместе с этим при проведении данного исследования было осуществлено расширение элементов частных методов психологического воздействия, выделяемого коллективом авторов, обусловленное опосредованием взаимодействия преступника и потерпевшего через телекоммуникационную сеть Интернет. Так, согласно точке зрения авторов [11], частные методы психологического воздействия подразумевают исключительно речевую коммуникацию, в том числе и тексты. Однако, согласно ряду работ, [9; 12] изображение и видеозапись также могут выступать в качестве инструмента психологического воздействия и, соответственно, могут являться составной частью метода психологического воздействия. Мы разделяем данную точку зрения, и в связи с этим при анализе материалов исследования изображения и видеозаписи, используемые преступником, были отнесены нами к вспомогательным элементам, используемым в рамках соответствующего метода психологического воздействия.

На текущий момент, к наиболее часто выделяемым в психологии методам психологического воздействия относятся: информирование, убеждение, внушение, принуждение [9; 10; 11; 16].

1. Информирование заключается в предоставлении объекту психологического воздействия информации или же, наоборот, утаивании части информации.

2. Внушение подразумевает психологическое воздействие на эмоциональную сферу объекта воздействия, часто проявляется в виде безапелляционных суждений, призванных снизить критичность акцептора психологического воздействия.

3. Убеждение базируется на построении логических умозаключений, призвании объекта осмыслить информацию и прийти к схожим выводам.

4. Принуждение» чаще всего реализуется в рамках императивной стратегии, и имеет вид приказов, указаний, распоряжений, но также может принимать вид угроз и шантажа.

Методы и материалы

В выборку данного исследования вошли материалы 34 обвинительных заключений, составленных в отношении лиц, обвиняемых в совершении преступлений, предусмотренных ст. 132, 133, 134, 135, ч.1 241, 242 УК РФ. Общей переменной для всех обвинительных заключений, являлось наличие обвинения в преступлениях, предусмотренных ст. 135 УК РФ. Используемые в данном исследовании обвинительные заключения включали в себя: фабулы обвинения, протоколы осмотра переписки обвиняемого и потерпевшего, заключения судебных экспертов, психиатров, сексологов, психологов. Возраст потерпевших варьировался от 7 до 15 лет, возраст обвиняемых находился в пределах от 18 до 56 лет; также обвиняемые имели образование не ниже среднего. Все обвиняемые были признаны виновными. Основным методом исследования в данной работе выступил психологический анализ материалов уголовных дел. В дополнение к психологическому анализу были использованы следующие методы статистической обработки данных: корреляционное отношение Пирсона, двухэтапный кластерный анализ, кластерный анализ К-средних. Данные методы математической статистики были использованы как для обнаружения общих тенденций, выявляемых во всей выборке, так и для обнаружения частных закономерностей.

При выделении значимых переменных в ходе психологического анализа материалов уголовных дел была использована выделенная в рамках преступной деятельности, связанной с изготовлением и оборотом порнографических материалов с использованием телекоммуникационных сетей, криминалистическая модель сексуально-преступной деятельности, осуществляемая одним лицом, страдающим психическими расстройствами, в том числе, не исключаящими виновность, в ходе которой лицо не только реализует поиск, распространение и получение порнографических материалов, но также использует их в качестве инструментов развращения других лиц, в том числе несовершеннолетних [2]. Кроме того, учитывались выявленные ранее две группы субъектов преступной деятельности рассматриваемого вида: развратники и педофилы, а также варианты их действий [3].

В соответствии с этим, в качестве значимых переменных были выделены сведения, характеризующие личность преступник с точки зрения социальной адаптации и выявленных психических аномалий.

Вместе с этим при рассмотрении самой криминальной ситуации, согласно выделяемым в криминалистике фазам преступной деятельности [1], были определены переменные, входящие в состав фазы реализации преступного умысла (или с традиционной точки зрения — в состав подготовки, совершения и сокрытия преступления).

Результаты исследования

По результатам качественного анализа были выделены две группы переменных: характеризующие личность преступника и характеризующие специфику совершения рассматриваемого вида преступлений.

Таблица 1

Переменные, характеризующие личность преступника

№	Название переменной
1	Образование среднее общее
2	Образование средне-специальное
3	Образование высшее
4	Состоял или состоит в браке
5	Имеет несовершеннолетних детей
6	Диагностирована педофилия
7	Выявлен органический симптомокомплекс
8	Выявлен аномально личностный симптомокомплекс по шизоидному типу
9	Серийность преступлений

Приведенные в табл. 1 переменные отражают степень адаптированности преступника к построению долгосрочных интимно-личностных отношений («состоял или состоит в браке»), вероятный опыт долгосрочного взаимодействия с несовершеннолетними («имеет несовершеннолетних детей»), наличие аномалий в психосексуальной сфере («диагностирована педофилия»), наличие психических нарушений («выявлен органический симптомокомплекс», «выявлен аномально-личностный симптомокомплекс по шизоидному типу»), способность преступника к освоению образовательных программ, что может служить косвенным признаком уровня интеллекта («образование среднее», «образование средне-специальное», «образование высшее»), закрепленность паттернов криминальной дея-

тельности («серийность преступлений», т. е. совершение дополнительных преступлений одним способом в отношении различных потерпевших).

Таблица 2

Переменные, характеризующие преступную деятельность

№	Название переменной
1	Возраст потерпевших менее 12 лет
2	Возраст потерпевших более 12 лет, но менее 14 лет
3	Возраст потерпевших более 14 лет, но менее 16 лет
4	Использовался псевдоним
5	Утаивался истинный возраст
6	Контакт с потерпевшим инициирован при помощи порнографического материала
7	Порнографические материалы использовались в ходе психологического воздействия
8	Склонял потерпевшего к изготовлению порнографических материалов
9	Интересовался степенью выраженности вторичных половых признаков потерпевшего
10	Интересовался одеждой потерпевшего
11	Склонял потерпевшего к аутоэротической стимуляции
12	Использована манипулятивная стратегия психологического воздействия
13	Использована императивная стратегия психологического воздействия
14	Использован метод психологического воздействия «информирование»
15	Использован метод психологического воздействия «убеждение»
16	Использован метод психологического воздействия «внушение»
17	Использован метод психологического воздействия «принуждение»
18	Цель взаимодействия с потерпевшим — получение порнографических материалов
19	Цель взаимодействия с потерпевшим — вступление в половую связь
20	Характер коммуникации с потерпевшим приближен к формально-деловому общению
21	Характер коммуникации с потерпевшим приближен к интимно-личностному общению
22	Потерпевшие женского пола
23	Потерпевшие мужского пола

В табл. 2 приведены переменные, отражающие: предпочитаемую возрастную группы жертв злоумышленника («возраст потерпевших менее 12 лет», «возраст потерпевших более 12 лет, но менее 14 лет», «возраст

потерпевших более 14 лет, но менее 16 лет»); использование приемов, затрудняющих идентификацию («использовался псевдоним», «утаивался истинный возраст»); использование методов и стратегий психологического воздействия; цель взаимодействия с потерпевшим; характер коммуникации; пол потерпевшего; дезадаптивные и аномальные аспекты взаимодействия с несовершеннолетним потерпевшим («контакт с потерпевшим инициирован при помощи порнографического материала», «порнографические материалы использовались в ходе психологического воздействия», «склонял потерпевшего к изготовлению порнографических материалов», «интересовался степенью выраженности вторичных половых признаков потерпевшего», «интересовался одеждой потерпевшего», «склонял потерпевшего к аутоэротической стимуляции»).

Таблица 3

Связь психических аномалий с выделенными переменными

Выявленная психическая аномалия	Коррелирующие переменные	Сила двусторонней связи	r
Педофилия	Возраст потерпевших менее 12 лет	0,597	0,01
	Возраст потерпевших более 14 лет, но менее 16 лет	-0,342	0,05
	Цель взаимодействия с потерпевшим — изготовление порнографических материалов	0,340	0,05
	Серийность преступлений	0,340	0,05
	Интересовался степенью выраженности вторичных половых признаков потерпевшего	0,595	0,01
Аномально-личностный симптомокомплекс по шизоидному типу	Серийность преступлений	0,354	0,05
	Инициация контакта порнографическим материалом	0,491	0,01
Органический симптомокомплекс	Возраст потерпевших менее 12 лет	0,417	0,05
	Склонял потерпевшего к аутоэротической стимуляции	0,417	0,05
	Интересовался степенью выраженности вторичных половых признаков потерпевшего	0,540	0,01
	Серийность преступлений	0,361	0,05

Как следует из табл. 3, в результате применения корреляционного отношения Пирсона были выявлены наиболее значимые корреляциями между диагно-

стированными психическими аномалиями и переменными, характеризующими как личность преступника, так и его преступную деятельность. Всего в выборке представлены 10 обвиняемых с тем или иным видом психической аномалии.

По результатам кластерного анализа К-средних и двухэтапного кластерного анализа выделяются два кластера, со средней силуэтной мерой связанности и разделенности кластеров. Центром первого кластера выступают следующие переменные: «использована манипулятивная стратегия психологического воздействия», «использован метод психологического воздействия “убеждение”». Центром второго кластера выступают переменные «использована императивная стратегия психологического воздействия», «использован метод психологического воздействия “внушение”». Таким образом, на основании кластерного анализа были выявлены общие для всей выборки, вне зависимости от наличия психической аномалии, основания для разделения по типам. К первому кластеру было отнесено 4 обвиняемых, ко второму 30 обвиняемых.

Таблица 4

Связь центров кластеров с выделенными переменными

№ кластера	Коррелирующие переменные	Сила двусторонней связи	r
1	Утаивал истинный возраст	0,365	0,05
	Цель взаимодействия с потерпевшим — изготовление порнографических материалов	0,528	0,01
	Характер коммуникации с потерпевшим приближен к формально-деловому общению	0,491	0,01
2	Утаивал истинный возраст	-0,365	0,05
	Цель взаимодействия с потерпевшим — вступление в половую связь	0,528	0,01
	Характер коммуникации с потерпевшим приближен к интимно-личностному общению	0,491	0,01

В табл. 4 приведены связанные с выделенными центрами кластеров переменные, характеризующие преступную деятельность. При помощи корреляционного отношения были выявлены переменные, наиболее тесно связанные с центрами кластеров.

Обсуждение результатов исследования

По результатам статистической и качественной обработки данных, были выделены 2 группы признаков, послуживших основой для типо-

логии: наличие у обвиняемого психической аномалии и использованные стратегия и метод психологического воздействия. Стоит отметить, что данные группы признаков не являются взаимоисключающими. Характерные для данных групп признаки объединяются и находят свое отражение в преступной деятельности. Таким образом, было выделено 4 типа лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет:

- 1) манипуляторы с психическими аномалиями — 2 обвиняемых;
- 2) растлители с психическими аномалиями — 8 обвиняемых;
- 3) манипуляторы — 2 обвиняемых;
- 4) растлители — 22 обвиняемых.

Среди выделенных типов, типы с психическими аномалиями имеют наибольшую вариативность, сопряженную со структурой психического отклонения. В случае наличия в структуре психического отклонения педофилии или же изолированного наличия данной парафилии, на первый план выступает предпочтение потерпевших, находящихся в возрасте до 12 лет, что может быть обусловлено нахождением последних на латентной стадии психосексуального развития [5] и, как следствие, неспособностью распознать сексуальный подтекст в действиях преступника [14], что позволяет злоумышленнику избегать предусмотренного законодательством наказания. Данное предположение подтверждается тем, что лица с диагностированной педофилией не склонны выбирать в качестве жертв своих преступных посягательств лиц, находящихся в конце полового созревания, что соответствует возрасту от 14 до 16 лет, так как последние способны распознать сексуальную направленность действий преступника. Также данные лица склонны в ходе взаимодействия с потерпевшим интересоваться степенью выраженности вторичных половых признаков последнего, а целью взаимодействия видеть получение материалов порнографического характера с потерпевшим, что может быть детерминировано как задержкой психосексуального развития [5], уровнем интеллекта, позволяющим соотносить риск личной встречи с потерпевшим с вероятностью поимки правоохранительными органами, так и территориальной удаленностью от потерпевшего. Лица с диагностированным аномально-личностным симптомокомплексом по шизоидному типу склонны инициировать взаимодействие с потерпевшим посредством отправления последнему при помощи телекоммуникационной сети Интернет изображений порнографического характера, что может свидетельствовать о дезадаптации в сфере половых отношений [15]. У лиц, имеющих психические отклонения органической природы, наблюдается склонность к склонению потерпевших к аутоэротической стимуляции и интерес к степени выраженности вторичных половых признаков потерпевшего, что может быть обусловлено сексуальной расторможенностью,

в ряде случаев присущей данному патопсихологическому синдрому [13]. Вместе с этим, вне зависимости от структуры психического отклонения, отмечается склонность лиц с психической аномалией к серийным преступлениям сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет.

С другой стороны, разделение в данной типологии по признаку манипулятор/растлитель опирается на общую направленность преступных действий злоумышленника и не зависит от наличия у последнего психической аномалии, а опирается на использованную стратегию психологического воздействия.

В рамках данного исследования было выявлено, что лица использующие манипулятивную стратегию психологического воздействия и получившие впоследствии название манипуляторы, склонны использовать метод психологического воздействия «убеждение», и в большинстве случаев психологическое воздействие призвано обеспечить успешность единичного контакта с потерпевшим. Вместе с этим манипуляторы с психическими аномалиями склонны использовать психологическое воздействие сразу же после установления контакта с потерпевшим. Для лиц, отнесенных к манипуляторам и психически аномальным манипуляторам, характерна маскировка сексуальной направленности своих действий под видом обмена услугами, что соответствует манипулятивной стратегии психологического воздействия. Так, в ходе коммуникации с потерпевшим манипуляторы, склонны всячески избегать тем, затрагивающих отношения полов. Вместе с этим для данного типа характерно склонение потерпевших к изготовлению порнографических материалов в обмен на различные материальные ценности и социальные блага. В процессе подобного обмена манипуляторы склонны мотивировать свои запросы логическими построениями, доступными для понимания несовершеннолетним. Данный тип лиц старается любым способом избежать личной встречи с потерпевшим. Также манипуляторы склонны использовать псевдонимы и утаивать свой истинный возраст, формируя таким способом образ в социальных сетях, способный вызвать доверие у несовершеннолетнего.

В противоположность этому, для лиц, отнесенных к растлителям, характерно использование императивной стратегии психологического воздействия и применения метода психологического воздействия «внушение». Психологическое воздействие растлителей рассчитано на формирование у потерпевшего устойчивой установки на поддержание контакта со злоумышленником, а началу психологического воздействия предшествует период коммуникации на отвлеченные темы, без признаков последнего. Лица, отнесенные к типу растлителей и психически аномальных растлителей, характеризуются открыто демонстрируемой нацеленностью на вступление

с потерпевшим в половую связь. В связи с этим они склонны выстраивать коммуникацию с потерпевшим как с потенциальным половым партнером, что включает в себя: комплименты относительно внешности потерпевшего; изъявление желания вступить в половую связь с потерпевшим; безапелляционные высказывания, призванные нивелировать предубеждение потерпевшего относительно разницы в возрасте с преступником; подчеркивают свою опытность и просвещенность в вопросе половых отношений. В ряде случаев подобные коммуникативные акты дополняются отправлением потерпевшему изображений и видеозаписей порнографического характера, а также призывами к изготовлению подобных материалов самим потерпевшим и последующей положительной их оценкой с целью возбуждения полового влечения у последнего. Растрителители не склонны скрывать свой истинный возраст и всячески склоняют потерпевшего к личной встрече для последующего вступления в половую связь. Также для растрителителей, вероятно, характерны затруднения в формировании и поддержании интимных отношений с партнером из своей возрастной группы, в результате чего они выбирают в качестве потенциального партнера более «доступного» несовершеннолетнего.

Заключение

Выделенные типы лиц, совершающих преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием телекоммуникационной сети Интернет, отражают тенденции, существующие среди генеральной совокупности лиц, совершающих подобные преступления. Обнаруживаются закономерности в преступной деятельности злоумышленника в зависимости от структуры психической аномалии, а также использованной стратегии психологического воздействия. Выявляются критерии, характерные для той или иной психической аномалии, а также отличительные черты психологического воздействия, реализуемые в рамках манипулятивной и императивной стратегий психологического воздействия. Вместе с этим, с точки зрения авторов, данная типология нуждается в дополнении. Так, авторам данной работы видится перспективным изучение полоролевого самосознания лиц, совершающих подобные преступления, но не имеющих психических отклонений. Наряду с этим стоит отметить актуальность направления изучения факторов, препятствующих успешности психологического воздействия на несовершеннолетних, а также факторов, способствующих успешности использованной преступником стратегии психологического воздействия.

Литература

1. Антонов О.Ю. К вопросу о понятиях механизма и криминалистической характеристики (модели) преступлений и преступной деятельности [Элек-

- тронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2011. № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16335092>
2. Антонов О.Ю. Криминалистическая модель преступной деятельности, связанной с изготовлением и оборотом порнографических материалов с использованием информационно-телекоммуникационных сетей [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2017. № 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28377037>
 3. Антонов О.Ю. Выявление дополнительных эпизодов и новых видов порно-сексуальной преступной деятельности, совершаемой с использованием информационно-телекоммуникационных сетей [Электронный ресурс] // Расследование преступлений: проблемы и пути их решения. 2017. № 3 (17). С. 169–177 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30711074>
 4. Бельская Н.С. Речевой жанр секстинга в судебной лингвистической экспертизе интернет-коммуникации при расследовании преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1(61). Т. 2. С. 170–176.
 5. Васильченко Г.С., Азаркова Т.Е., Азарков С.Т. Сексопатология: справочник. М: Медицина, 1990. 576 с.
 6. Демидова Л.Ю. Роль понимания эмоциональных состояний в регуляции криминальных действий сексуального характера, направленных против детей: дисс. канд. психол. наук. М., 2018. 176 с.
 7. Дворянчиков Н.В., Макарова Т.Е., Юшина Н.Н. Особенности восприятия объекта сексуального предпочтения у лиц с педофилией в зависимости от отношения к сексуальному влечению [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 1. С. 120–131. doi:10.17759/psylaw.2016060110
 8. Дозорцева Е.Г., Медведева А.С. Сексуальный онлайн груминг как объект психологического исследования [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 2. С. 250–263. doi:10.17759/psylaw.2019090217
 9. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000. 544 с.
 10. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 2008. № 7. С. 43–55.
 11. Кроз М.В., Ратинова Н.А., Онищенко О.Р. Криминальное психологическое воздействие. М.: Юрлитинформ, 2008. 200 с.
 12. Терских М.В., Зайцева О.А. Приемы воздействия в социальной рекламе [Электронный ресурс] // Коммуникативные исследования. 2015. № 3 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-vozdeystviya-v-sotsialnoy-reklame> (дата обращения: 24.09.2019).
 13. Ткаченко А.А., Введенский Г.Е. Аномальное сексуальное поведение. СПб.: Юридический центр пресс, 2003. 657 с.
 14. Ткаченко А.А., Догадина М.А., Дворянчиков Н.В. Онтогенетические механизмы формирования способности к восприятию гендерных качеств у несовершеннолетних жертв сексуального насилия // Российский психиатрический журнал. 1999. № 2. С. 12–18.
 15. Ткаченко А.А., Введенский Г.Е., Дворянчиков Н.В. Судебная сексология. М.: БИНОМ, 2014. 648 с.

16. *Чернышева Е.В., Злоказов К.В.* Полицейская психология: учеб. Пособие. Екатеринбург: Урал. юрид. ин-т МВД России, 2016. 185 с.
17. *Craven, S., Brown, S., & Gilchrist, E.* Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations // *Journal of Sexual Aggression*. 2006. Vol. 12. P. 287–299. doi.org/10.1080/13552600601069414
18. *Finkelhor D.* Child sexual abuse new theory and research. New York, USA: The Free Press, 1984.
19. *Hirschtritt M.E., Tucker D., Blinder R.L.* Risk assessment of online child sexual exploitation offenders // *The journal of American Academy of Psychiatry and the Law*. 2019. Vol. 47, .P. 155–164
20. *Holmes R.M., Holmes S.T.* Pedophilia and psychological profiling // *Profiling violent crimes: an investigative tool* / R.M. Holmes, S.T. Holmes. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. P. 158–171.
21. *Knight R.A.* A taxonomic analysis of child molesters // *Human Sexual Aggression: Current Perspectives* / RA Prentky, V.L Quinsey (Eds.). New York, NY: New York Academy of Sciences, 1988. P. 2–20
22. *Knight R.A., Carter D., Prentky R.A.* A system for classification of child molesters // *Journal of interpersonal violence*. 1989. Vol. 4 (1). P. 2–23.

Информация об авторах

Корчагин Никита Юрьевич, аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии, Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Высшего Образования «Московский Государственный Областной Университет» (ГБОУ ВО МО МГОУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1765-1187>, e-mail: ctulhuthresholdofmadness@gmail.com

Дворяничков Николай Викторович, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета юридической психологии, Федеральное Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Высшего Образования «Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет», (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Антонов Олег Юрьевич, доктор юридических наук, доцент, декан факультета подготовки криминалистов, юридический институт, полковник юстиции, Федеральное Государственное Казенное Образовательное Учреждение Высшего Образования «Московская Академия Следственного Комитета Российской Федерации» (ФГКОУ ВО МА СК РФ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1284-7378>, e-mail: antonov@udm.ru

Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических науки, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии, Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Высшего Образование Московской Области «Московский Государственный Областной Университет» (ГБОУ ВО МО МГОУ), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>, e-mail: shulgatiana@gmail.com

Specificity of Strategies of Psychological Pressure for Persons Committing Sexual Offences Against Underaged Using the Internet Telecommunication Network²

Nikita Yu. Korchagin

Moscow Region State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1765-1187>,

e-mail: ctulhuthresholdofmadness@gmail.com

Nikolay V. Dvoryanchikov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Oleg Yu. Antonov

Moscow Academy of Investigative Committee of Russian Federation, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1284-7378>, e-mail: antonov@udm.ru

Tatiana I. Shulga

Moscow Region State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>, e-mail: shulgatatiana@gmail.com

The article discusses the research of strategies of psychological pressure used by persons in the commission of sexual offenses against underaged using the telecommunication network Internet. The material of the research was 34 indictments drawn up in accordance with Art. 132, 133, 134, 135, part 1 241, 242 of the Criminal Code of the Russian Federation, including the plot of the criminal case, materials of the correspondence of the accused with the victims, conclusions of forensic experts of psychologists, psychiatrists, sexologists. With the help of statistical and qualitative methods of analysis, the types of persons who commit crimes of a sexual nature against minors using the Internet are distinguished and predictors are assigned to the identified types. Specificity is revealed in the structure of a criminal act, depending on the diagnosed mental disorder and the psychological strategy used. Directions for further development of this issue are proposed.

Keywords: sexual abuse, typological peculiarities, crimes against sexual freedom and sexual integrity of underaged, strategies of psychological pressure, sexting, online grooming, Internet.

References

1. Antonov O.Yu. K voprosu o ponyatiyakh mekhanizma i kriminalisticheskoi kharakteristiki (modeli) prestuplenii i prestupnoi deyatelnosti [Elektronnyi resurs] [To the question of the concepts of the mechanism and forensic characteristics (models) of crimes

² Cited by: Korchagin N.Y., Dvoryanchikov N.V., Antonov O.Yu., Shulga T.I. Specificity of Strategies of Psychological Pressure for Persons Committing Sexual Offences Against Underaged Using the Internet Telecommunication Network. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 111–126. DOI: 10.17759/psylaw.2020100209

- and criminal activity] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Ekonomika i pravo»* [Bulletin of Udmurtian University. «Economy and Law» series] 2011. no. 2. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16335092> (In Russ. abstr. in Engl.).
2. *Antonov O.Yu.* Kriminalisticheskaya model' prestupnoi deyatel'nosti, svyazannoi s izgotovleniem i oborotom pornograficheskikh materialov s ispol'zovaniem informatsionno-telekommunikatsionnykh setei [Elektronnyi resurs] [Forensic model of criminal activity related to the production and trafficking of pornographic materials using information and telecommunication networks] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Ekonomika i pravo»* [Bulletin of Udmurtian University. «Economy and Law» series]. 2017. no. 1. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28377037> (In Russ. abstr. in Engl.).
 3. *Antonov O.Yu.* Vyyavlenie dopolnitel'nykh epizodov i novykh vidov porno-seksual'noi prestupnoi deyatel'nosti, sovershaemoi s ispol'zovaniem informatsionno-telekommunikatsionnykh setei [Detection new episodesporn sexy criminal activities committed using information and telecommunication networks] [Elektronnyi resurs] // *Rassledovanie prestuplenii: problemy i puti ikh resheniya* [Crime Investigation: Problems and Solutions]. 2017. no. 3 (17). pp. 169–177. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30711074>
 4. *Bel'skaya N.S.* Rechevoj zhanr sekstinga v sudebnoj lingvisticheskoy ehkspertize internet-kommunikatsii pri rassledovanii prestuplenij protiv polovoj neprikosновенности i polovoj svobody lichnosti [Speech genre of sexting in forensic linguistic expertise of Internet communication in the investigation of crimes against sexual integrity and sexual freedom of the individual] // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2015, no. 1 (61), pp. 170–176. (In Russ. abstr. in Engl.).
 5. *Vasil'chenko G.S., Agarkova T.E., Agarkov S.T.* Seksopatologiya: Spravochnik. [Sexopathology. Directory] Moscow: Medicine Publ., 1990. p. 576.
 6. *Demidova L.Yu.* Rol' ponimaniya emotsional'nykh sostoyanii v regulyatsii kriminal'nykh deistvii seksual'nogo kharaktera, napravlennykh protiv detei [The role of understanding emotional states in the regulation of criminal acts of a sexual nature directed against children Ph.D. (Psychology) Thesis] Moscow.:2018.176 p.
 7. *Dvoryanchikov N.V., Makarova T.E., Yushina N.N.* Osobennosti vospriyatiya ob'ekta seksual'nogo predpochteniya u lits s pedofiliei v zavisimosti ot otnosheniya k seksual'nomu vlecheniyu [Elektronnyi resurs] [Peculiarities of perception of the object of sexual preference in people with pedophilia depending on their attitude to sexual desire] // *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law]. 2016. Vol. 6. no 1. pp. 120–131. doi:10.17759/psylaw.2016060110 (Accessed: 24.09.2019)(In Russ. abstr. in Engl.).
 8. *Dozortseva E.G., Medvedeva A.S.* Seksual'nyi onlain gruming kak ob'ekt psikhologicheskogo issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Sexual online grooming as an object of psychological research] // *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law]. 2019. Volume 9. № 2. pp. 250–263 doi:10.17759/psylaw.2019090217 (Accessed: 24.09.2019)(In Russ. abstr. in Engl.).
 9. *Kabachenko T.S.* Metody psikhologicheskogo vozdeistviya [Methods of psychological pressure]. Moscow: Society of Education of Russian Federation Publ. 2000. 544 p.
 10. *Kovalev G.A.* Tri paradigmy v psikhologii – tri strategii psikhologicheskogo vozdeistviya [Three paradigms in psychology – three strategies of psychological pressure] / *G.A. Kovalev* // *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2008. № 7. pp. 43–55.
 11. *Kroz M.V., Ratinova N.A., Onishchenko O.R.* Kriminal'noe psikhologicheskoe vozdeistvie [Criminal psychological pressure] Moscow: Yurlitinform Publ. 2008.p. 200.

12. *Terskikh M.V., Zaitseva O.A.* Priemy vozdeistviya v sotsial'noi reklame [Elektronnyi resurs] [Impact techniques in social advertising] // Kommunikativnye issledovaniya [Communications researches] 2015. No. 3 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-vozd-eystviya-v-sotsialnoy-reklame> (Accessed: 24.09.2019) (In Russ. abstr. in Engl.).
13. *Tkachenko A.A., Vvedenskii G.E.* Anomal'noe seksual'noe povedenie [Abnormal sexual behavior]. St. Petersburg: Yuridicheskii tsentr press Publ. 2003. p. 657.
14. *Tkachenko A.A., Dogadina M.A., Dvoryanchikov N.V.* Ontogeneticheskie mekhanizmy formirovaniya sposobnosti k vospriyatiyu gendernykh kachestv u nesovershennolet-nikh zhertv seksual'nogo nasiliya [Ontogenetic mechanisms of the formation of the ability to perceive gender qualities of underage victims of sexual violence] // Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal [The journal of Russian psychiatry] 1999. no. 2, pp. 12–18.
15. *Tkachenko A.A., Vvedenskii G.E., Dvoryanchikov N.V.* Sudebnaya seksologiya [The Forensic Sexology] Moscow: BINOM Publ. 2014. p. 648
16. *Chernysheva E.V., Zlokazov K.V.* Politseiskaya psikhologiya : Ucheb. posobie [Police Psychology: Study guide] / Ural. yurid. in-t MVD Rossii [Ural's legal university of the Ministry of Internal Affairs of Russia Federation] Ekaterinburg, 2016. p. 185.
17. *Craven, S., Brown, S., & Gilchrist, E.* Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations. Journal of Sexual Aggression. Volume 12, 2006, pp. 287–299. doi.org/10.1080/13552600601069414
18. *Finkelhor, D.* Child sexual abuse new theory and research. New York, USA: The Free Press, 1984.
19. *Hirschtritt M.E., Tucker D., Blinder R.L.* Risk assessment of online child sexual exploitation offenders // The journal of American Academy of Psychiatry and the Law. Vol. 47, 2019 p. 155–164.
20. *Holmes R.M., Holmes S.T.* Pedophilia and psychological profiling // In R.M. Holmes, S.T. Holmes. Profiling violent crimes: an investigative tool. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. P. 158–171.
21. *Knight R.A.* A taxonomic analysis of child molesters // In RA Prentky, V.L Quinsey (Eds.). Human Sexual Aggression: Current Perspectives. New York, NY: New York Academy of Sciences, 1988. P. 2–20.
22. *Knight R.A., Carter D., Prentky R.A.* A system for classification of child molesters // Journal of interpersonal violence. 1989. Vol. 4 (1). P. 2–23.

Information about the authors

Nikita Yu. Korchagin, PhD Student, Chair of Social Psychology, Department of Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1765-1187>, e-mail: ctulhuthresholdofmadness@gmail.com

Nikolay V. Dvoryanchikov, PhD in Psychology, Associate Professor, Dean of the Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Oleg Yu. Antonov, Doctor of Law, Associate Professor, Dean of the Faculty of Forensic Training, Colonel of Justice, Moscow Academy of Investigative Committee of Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1284-7378>, e-mail: antonov@udm.ru

Tatiana I. Shulga, PhD (Psychology), Professor, Chair of Social Psychology, Department of Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>, e-mail: shulgatatiana@gmail.com

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции)^{1,2}

В.Н. Панферов

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3528-3122>, e-mail: v-panferov@mail.ru

С.А. Безгодова

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>, e-mail: s.a.bezgodova@gmail.com

С.В. Васильева

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>, e-mail: vivatvsv@mail.ru

А.С. Иванов

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8377-309X>, e-mail: ivan0vartems@yandex.ru

А.В. Микляева

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

¹ Текст приведен по изданию: *Панферов В.Н., Безгодова С.А., Васильева С.В., Иванов А.С., Микляева А.В.* Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 127–143. DOI:<https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>

² Подкасты: <https://psyjournals.podster.fm/133> (русск. яз.); <https://psyjournals.podster.fm/134> (англ. яз.)

Цель исследования. Изучение взаимосвязей между оценками онлайн-лекции, качеством освоения учебного материала и академической мотивацией студентов.

Контекст и актуальность исследования. В условиях цифровизации образования возникает вопрос об эффективности онлайн-обучения, которая может снижаться в условиях сокращения социального присутствия преподавателя и студента в учебной ситуации. В таких условиях особую роль приобретает мотивация студентов.

Дизайн исследования. Студенты оценивали аудиторную лекцию и ее видеозапись по параметрам «интерес», «содержательность» и «полезность», после чего производилось сравнение оценок, а также объема воспроизведенного учебного материала.

Выборка. В исследовании участвовали 112 студентов (19,55±0,66 лет, 83,9% женщин).

Методы. Студенты оценивали лекции по предложенным параметрам с использованием 7-балльной шкалы и пересказывали их содержание. Мотивация студентов измерялась с помощью «Шкалы академической мотивации». Помимо этого, студенты сообщили о своих профессиональных планах и профессиональном опыте.

Результаты. Студенты ниже оценивали видеолекции по всем показателям и хуже воспроизводили их содержание, в сравнении с аудиторными лекциями. Оценки содержательности видеолекции оказались положительно связанными с познавательной мотивацией студентов, объем воспроизведенного содержания лекции был отрицательно связан с экстернальной мотивацией. Влияние познавательной и экстернальной мотивации студентов на оценки содержательности видеолекции и объема воспроизведенного содержания было подтверждено с помощью дисперсионного анализа.

Основные выводы. В условиях онлайн-взаимодействия снижаются субъективные оценки привлекательности лекции для студентов. Сформированная познавательная мотивация препятствует снижению субъективных оценок содержательности видеолекции. Выраженная экстернальная мотивация способствует снижению воспроизведенного содержания видеолекции.

Ключевые слова: онлайн-взаимодействие, преподаватель, студенты, академическая мотивация, онлайн-обучение, эффективность обучения, видеолекция.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00412.

Введение

Один из современных трендов в системе высшего образования — это дистанционное обучение с использованием онлайн-технологий, однако

вопрос об эффективности онлайн-обучения сегодня остается дискуссионным. Несмотря на такие его преимущества, как массовость, возможность обучаться в любом месте и в любое время, возможность выбора учебных курсов, доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья и др. [4], онлайн-образование имеет ряд ограничений, связанных, в первую очередь, с изменением характера социального взаимодействия между субъектами образовательного процесса, в частности, между студентом и преподавателем.

Социально-психологическая специфика онлайн-обучения связана, прежде всего, с изменением характеристик социального присутствия преподавателя и студента в учебной ситуации. Социальное присутствие определяется как выраженность у субъектов чувства включенности в межличностное взаимодействие, позволяющего воспринимать партнера по онлайн-взаимодействию как реального человека [22]. В контексте взаимодействия между преподавателем и студентом социальное присутствие представляет собой ощущение общности субъектов образовательного процесса в условиях взаимодействия, опосредованного интернет-технологиями [23]. Исследования, выполненные в логике теории социального присутствия, показывают, что студенты, вовлеченные в дистанционные формы обучения, часто сталкиваются с отсутствием возможности взаимодействовать с преподавателем в режиме реального времени и получать своевременную обратную связь, констатируют недостаток контроля со стороны преподавателя, испытывают чувство изолированности [16], что снижает удовлетворенность обучением в группах студентов, обучающихся в онлайн-формате [21]. В исследовании С. Янг и Х. Дункан студенты выше оценили формат занятий «лицом к лицу», чем онлайн-курсы, в том числе и по таким характеристикам, как коммуникация и взаимодействие между преподавателем и студентами [25]. В случае если онлайн-технологии интегрируются в учебный процесс, более высокую эффективность демонстрирует смешанный формат обучения, при котором у студентов есть возможность и непосредственно посещать занятия в университете, и смотреть их записи [12; 14; 15; 17]. Таким образом, можно констатировать, что ограничение социального присутствия преподавателя и студента в учебной ситуации в условиях онлайн-обучения является фактором риска снижения эффективности обучения.

В то же время результаты целого ряда исследований позволяют предполагать, что ограничения социального присутствия, приводящие к снижению эффективности обучения, могут быть компенсированы благодаря личностным особенностям студентов и, прежде всего, характеристикам их мотивационного потенциала [6; 8; 9; 18], что вполне ожидаемо и в целом соответствует закономерностям, хорошо изученным на материале анализа

обучения в условиях непосредственного взаимодействия студентов и преподавателей. Однако на основании анализа исследований, посвященных мотивации к обучению с использованием онлайн-технологий, предполагающих ограничение социального присутствия субъектов в учебной ситуации, можно предполагать, что в этом случае взаимосвязь эффективности обучения и мотивации студентов имеет довольно выраженную специфику.

Во-первых, можно отметить, что характер мотивации студентов во многом определяет предпочтительность для студентов формата взаимодействия с преподавателями (непосредственного или опосредованного интернет-технологиями) и, следовательно, позволяет более или менее точно прогнозировать эффективность онлайн-обучения. Так, например, в исследовании Д. Баззили показано, что отношение студентов к онлайн-обучению положительно связано с их уровнем внешней мотивации, в то время как мотивационные стратегии контроля над собственным обучением и обучением во взаимодействии способствуют предпочтению занятий в формате непосредственного взаимодействия с преподавателем [5]. Опрос студентов, связанный с их причинами выбора очного формата обучения, показал, что студенты, предпочитающие контролировать свое обучение, готовы жертвовать своим комфортом, чтобы быть более вовлеченными в образовательный процесс и получать непосредственную помощь от преподавателей [20].

Во-вторых, имеются сведения о том, что мотивация студентов в условиях электронного обучения различается в зависимости от этапа обучения. Согласно результатам исследования К. Ким и коллег, в начале онлайн-обучения на курсе, предполагающем самостоятельное освоение учебных материалов, мотивация учащихся положительно связана с их технологической компетентностью и с тем, насколько они считают курс актуальным для себя. К середине курса мотивация определяется, прежде всего, пониманием значения изучаемого материала для собственного образования [13]. В исследовании, проведенном Ю. Ванг и коллегами, было обнаружено, что те студенты, которые заканчивают онлайн-курс, скорее интересуются его содержанием, а те, кто его покидают, не завершив обучения, изначально ориентированы в большей степени на получение нового опыта и саморазвитие [24]. В целом студенты более склонны рассматривать онлайн-курсы как дополнение к своему основному образованию, в то время как профессионалы ориентированы на то, чтобы восполнить имеющиеся пробелы в знаниях и повысить уровень профессиональной компетентности [19].

В-третьих, исследователями отмечается, что мотивация обучения в ситуации применения онлайн-технологий является результатом сложного взаимодействия между личностью обучающегося и контекстом обучения. Исследовательская практика показывает, что для анализа мотивации учащихся в условиях применения онлайн-технологий продуктивным является

ся подход, опирающийся на теорию самодетерминации, в рамках которого мотивация характеризуется в связи с возможностью удовлетворения потребности субъекта в автономии, проявляющейся в инициировании собственной деятельности и управлении ею. Продуктивность данного подхода определяется тем, что формат онлайн-обучения создает предпосылки для проявления студентами разной степени автономии в учебной деятельности. Так, например, в исследовании К. Чена и коллег, проведенном в логике теории самодетерминации [10], было подтверждено в условиях электронного обучения, что типы мотивации, выделяемые на основе теории самодетерминации, — познавательная мотивация, мотивация достижения, интроецированная мотивация и амотивация — являются различными конструктами [7]. Как отмечают М. Хартнетт и коллеги, в условиях онлайн-обучения ключевое значение приобретает баланс между внешней мотивацией и самодетерминированными типами мотивации [11].

Таким образом, исследования, посвященные влиянию ограничений социального присутствия преподавателей и студентов, неизбежных в условиях цифровизации образования, на эффективность обучения, должны учитывать характеристики мотивационного потенциала студентов, которые, вероятно, во многом определяют показатели эффективности обучения в условиях непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов в учебной аудитории и опосредствованного взаимодействия в онлайн-обучении. Исходя из этого, в нашем эмпирическом исследовании решался следующий вопрос: каким образом изменяются оценки лекции в условиях просмотра ее видеозаписи, а также качество усвоения учебного материала, в сравнении с восприятием в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем в лекционной аудитории у студентов с разными характеристиками академической мотивации? Мы предположили, что: 1) студенты будут выше оценивать интересность, содержательность и полезность, а также лучше воспроизводить содержание лекции, прочитанной для них в аудитории, в сравнении с видеолекцией; 2) наличие планов работы по специальности и опыт работы будут положительно связаны с оценками видеолекций и с объемом воспроизведенного ими содержания видеолекции; 3) студенты с высоким уровнем внутренней мотивации выше оценивают видеолекции и лучше воспроизводят их содержание, чем студенты с низким уровнем внутренней мотивации.

Программа исследования

Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязей между оценками онлайн-лекции, качеством освоения учебного материала и академической мотивацией студентов.

Исследование носило экспериментальный характер и осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе студентам предлагалось оценить лекцию после знакомства с ней в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем. На втором этапе студентами оценивалась лекция, представленная в онлайн-формате (видеозапись мини-лекции). На последнем этапе изучалась академическая мотивация студентов, а также уточнялись их планы в отношении будущей профессиональной деятельности и наличие опыта профессиональной деятельности.

На первом этапе студенты оценивали 10–12-минутную мини-лекцию, прочитанную незнакомыми им ранее преподавателями в лекционной аудитории. Лекции читались в рамках профильного для студентов учебного курса «Решение психологических проблем в педагогической деятельности» преподавателями с ученой степенью кандидата психологических наук, имеющими не менее чем 10-летний опыт преподавания учебных дисциплин студентам, обучающимся по педагогическим специальностям. Параллельно осуществлялась видеозапись лекции. На втором этапе в качестве стимульного материала использовались видеозаписи мини-лекций, прочитанных на предыдущем этапе. Студентам предлагалось оценить видеозапись лекции ранее незнакомого им преподавателя (характеристики видео: фреймрейт 25 кадров/с., разрешение 1920x1080; характеристики звука: битрейт 117 килобит/с. и частота дискретизации 48.000 кГц, стерео).

В исследовании приняли участие 112 студентов – будущих педагогов (18 мужчин и 94 женщины в возрасте $19,55 \pm 0,66$ лет), которые были разделены на шесть экспериментальных групп численностью 12–22 человека. Каждая группа оценивала одну лекцию по итогам непосредственного взаимодействия с преподавателем и вторую – по итогам просмотра видеозаписи (табл. 1).

Таблица 1

Организация исследования

Студенты	Преподаватели					
	А	В	С	Д	Е	Ф
Группа 1	Аудитория	Видео				
Группа 2		Аудитория	Видео			
Группа 3			Аудитория	Видео		
Группа 4				Аудитория	Видео	
Группа 5					Аудитория	Видео
Группа 6	Видео					Аудитория

Оценивая лекцию, студенты выражали свое отношение к ней по параметрам «интерес», «содержательность» и «полезность» с использова-

нием 7-балльной шкалы, а также давали краткий письменный пересказ содержания лекции. Тексты пересказов были подвергнуты контент-анализу с подсчетом дидактических единиц, включенных преподавателем в содержание лекции и корректно воспроизведенных студентами. В результате в качестве показателей эффективности обучения использовались объективный показатель «объем усвоенного материала» и субъективные оценки интересности, содержательности и полезности лекции, сформулированные студентами. Учитывая, что разные группы студентов оценивали разные лекции, которые объективно различались между собой, для сопоставления результатов помимо описательных статистик, характеризующих номинальные оценки студентов, использовались относительные показатели, представляющие собой разности между оценками каждого студента и среднегрупповыми значениями, полученными для каждой лекции. Для оценки направления и величины «сдвига» оценки лекции при знакомстве с ней в видеоформате (в сравнении с форматом непосредственного взаимодействия) использовалась разность между среднегрупповой оценкой лекции, сформулированной студентами в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем, и индивидуальными оценками той же самой лекции студентами, знакомившимися с ее видеозаписью.

Профессиональные планы и опыт профессиональной деятельности студентов фиксировались с помощью анкетирования. Анкета включала несколько вопросов, в том числе «Планируете ли Вы работать по специальности после окончания вуза?» (закрытый вопрос с вариантами ответов «да», «не знаю», «нет», которые оценивались в 2, 1 и 0 балла соответственно), а также «Работаете ли Вы сейчас в сферах, связанных с педагогикой (преподавание, волонтерство, репетиторство и т.д.)?» (закрытый вопрос с вариантами ответов «да» и «нет», 1 и 0 баллов соответственно).

Академическая мотивация студентов оценивалась с помощью краткой версии «Шкалы академической мотивации», которая включает шкалы «познавательная мотивация», «мотивация достижения» (эти шкалы относятся к внутренней мотивации), «интроецированная мотивация» и «экстернальная мотивация» (относящиеся к внешней мотивации). Теоретическим основанием данной методики является теория самодетерминации [1].

Обработка результатов исследования осуществлялась посредством критерия Манна–Уитни (Z), корреляционного (коэффициент Спирмена, r_s) и дисперсионного (F) анализа. Дисперсионному анализу предшествовала оценка характера распределения, осуществленная с помощью критерия Колмогорова–Смирнова (d). Расчеты осуществлялись с применением пакета прикладных статистических программ Statistica 12.0.

Результаты исследования

Согласно результатам анкетирования, после окончания вуза планируют работать по специальности 35,4% студентов, в то время как 50,9% сомневаются, а 13,7% полностью отрицают такую возможность. 37,2% студентов к настоящему времени имеют опыт работы по специальности. Анализ академической мотивации студентов, принявших участие в исследовании, продемонстрировал, что для студентов, составивших экспериментальные группы, характерны, в первую очередь, познавательная мотивация и мотивация достижения. Дисперсионный анализ констатировал неоднородность экспериментальных групп, что сделало необходимым исключение результатов двух групп из последующего анализа для обеспечения сопоставимости данных. Оставшиеся четыре группы включали 72 студента. Дисперсионному анализу предшествовала проверка нормальности распределения, значения критерия Колмогорова-Смирнова удовлетворительны, $0,08 < d < 0,12$, $p > 0,20$ (табл. 2).

Таблица 2

Академическая мотивация студентов, составивших экспериментальные группы

Экспериментальные группы	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Интроецированная мотивация	Экстерналиная мотивация
Группа 1	16,72±2,57	15,09±4,46	10,91±3,72	7,64±2,42
Группа 2	14,73±4,38	12,18±4,62	12,72±4,19	9,18±4,45
Группа 3	16,93±2,58	14,36±3,89	13,42±4,38	9,07±3,38
Группа 4	15,73±4,08	13,82±3,82	11,82±4,00	8,55±3,27
Группа 5	16,27±3,34	14,14±4,47	11,24±4,84	10,07±4,20
Группа 6	15,12±4,11	12,75±4,83	9,85±3,97	6,63±3,03
F (для групп 1–6)	0,85	0,59	1,71	3,22**
F (для групп 2–5)	0,50	0,73	0,61	0,76

Примечание: «**» – $p < 0,01$.

В результате были сопоставлены оценки трех лекций и их видеозаписей. Было показано, что студенты дают более низкие оценки видеозаписи лекции, в сравнении с оценками в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем, а также несколько хуже воспроизводят учебный материал (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнения оценок лекций, прочитанных в аудитории и просмотренных в видеоформате, по параметрам «интерес», «содержательность» и «полезность» и объему воспроизводимого учебного материала

Преподаватели	Интерес		Содержательность		Полезность		Объем информации	
	Аудитория	Видео	Аудитория	Видео	Аудитория	Видео	Аудитория	Видео
С	5,11	3,68**	4,44	4,18	4,42	3,94	1,78	1,52
D	5,92	5,00*	5,98	3,94*	5,03	3,89*	2,65	1,89
E	3,78	3,30	5,23	4,31	5,02	4,80	1,25	0,62
В целом	4,92	4,16*	4,92	4,21*	4,66	4,23	1,89	1,34

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Корреляционный анализ позволил отметить, что взаимосвязи между характеристиками мотивации студентов и восприятия лекции в форматах аудиторного занятия и видеопросмотра различаются. Значимыми коррелятами оценок лекции и объема воспринятой информации в формате аудиторного занятия оказались характеристики мотивации достижения и интроецированной мотивации, тогда как для лекции, с которой студенты знакомились в формате видеопросмотра, в их число вошли характеристики актуального профессионального опыта, профессиональных планов, а также познавательной мотивации и с отрицательным знаком — экстеральной мотивации (табл. 4).

Анализ направления и величины «сдвига» оценки лекции при знакомстве с ней в видеоформате, в сравнении с форматом непосредственного взаимодействия, подтвердил описанную ранее тенденцию к более низким оценкам видеолекции по параметрам «интерес» (величина «сдвига» оценки составила -0,97 балла), «содержательность» (-0,96 балла) и «полезность» (-0,52 балла), а также к снижению объема информации, воспроизводимого по завершении просмотра (-0,55 балла). Результаты дисперсионного анализа позволили установить позитивное влияние показателя познавательной мотивации на сдвиг оценки содержательности лекции и негативное влияние показателя «экстеральная мотивация» на показатель объема воспроизводимой информации (рис. 1, 2).

Обсуждение результатов

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на анализ взаимосвязей между академической мотивацией студентов и объ-

Таблица 4

Взаимосвязи (r_s) характеристик восприятия лекции, академической мотивации, профессиональных планов и опыта профессиональной деятельности студентов (представлены переменные, коэффициенты корреляции для которых статистически значимы)

Мотивационные характеристики	Характеристики восприятия лекции			
	Интерес	Содержательность	Полезность	Объем информации
В формате аудиторного занятия				
Мотивация достижения	0,35*	0,12	-0,02	0,18
Интроцированная мотивация	0,14	0,20	0,34*	0,32*
В формате видеопросмотра				
План работать по специальности	0,11	0,07	-0,01	0,31*
Опыт работы по специальности	-0,00	0,14	0,20	0,32*
Познавательная мотивация	0,04	0,45**	0,13	0,13
Экстернальная мотивация	-0,12	-0,01	0,04	-0,30*

Примечание: использованы относительные показатели восприятия лекции студентами; «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

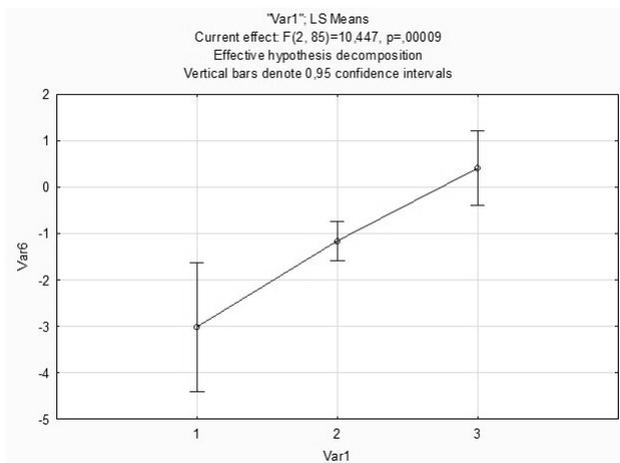


Рис. 1. «Сдвиг» оценки содержательности лекции (VAR 6; $d=0,13$; $p>0,20$) у студентов с разным уровнем познавательной мотивации (VAR 1; 1 – низкий уровень, 2 – средний уровень, 3 – высокий уровень)

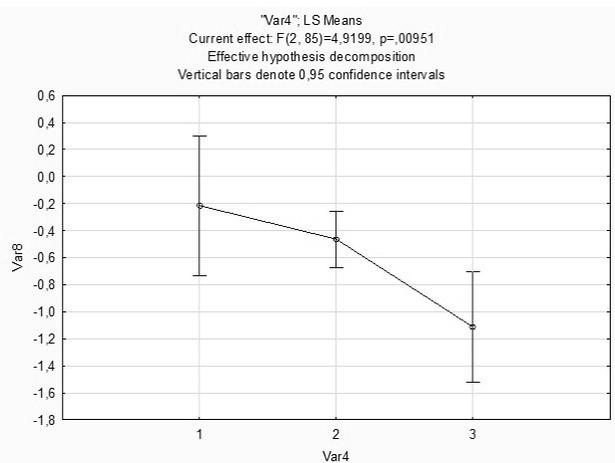


Рис. 2. «Сдвиг» показателя объема воспроизведенного материала (VAR 8; $d=0,12$; $p>0,20$) у студентов с разным уровнем экстернативной мотивации (VAR 4; 1 – низкий уровень, 2 – средний уровень, 3 – высокий уровень)

активными и субъективными показателями эффективности обучения в условиях взаимодействия с преподавателем, опосредованного применением онлайн-технологий в образовании (на примере видеолекций).

Результаты исследования показали, что студенты дают более высокие оценки интересности, содержательности и полезности лекции, которую они прослушали в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем в учебной аудитории, в сравнении с той же самой лекцией, предъявленной им в видеозаписи. Та же тенденция проявилась и при анализе объема учебного материала, воспроизведенного студентами после знакомства с содержанием лекции в форматах непосредственного и опосредованного взаимодействия с преподавателем: студенты в целом несколько лучше воспроизводят материал лекции, которую они прослушали в учебной аудитории в условиях непосредственного контакта с преподавателем, в сравнении с восприятием видеолекции в онлайн-формате. Мы предполагаем, что данные результаты являются отражением тенденции менее критичного восприятия партнера в условиях непосредственного взаимодействия (в сравнении с опосредованными формами коммуникации), которая отмечается многими исследователями, в том числе и в контексте анализа закономерностей педагогического взаимодействия [2], и в большей степени свойственна женщинам, чем мужчинам [3], при том, что именно женщины составили основную часть выборки, принявшей участие в нашем исследовании. В целом можно отметить, что оценки

студентов, сформулированные на основе просмотра видеозаписи лекции, как правило, ниже, чем оценки той же лекции, восприятие которой происходило в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем, причем наиболее яркую отрицательную динамику имеют оценки «интереса», что может интерпретироваться как проявление более слабого мотивирующего потенциала, связанного с перспективами дальнейшего обучения, видеолекции, в сравнении с лекцией, воспринятой в формате непосредственного взаимодействия «преподаватель—студенты».

Результаты исследования показали, что характер взаимосвязей между показателями эффективности обучения и академической мотивации студентов в условиях непосредственного и опосредованного онлайн-технологиями взаимодействия с преподавателем различается. Оценки лекции и показатель объема воспроизведенной информации по итогам знакомства с лекцией, воспринятой в условиях непосредственного взаимодействия студентов с преподавателем в учебной аудитории, оказались положительно взаимосвязанными с показателями мотивации достижения и интроецированной мотивации. В число аналогичных коррелятов, полученных при анализе восприятия лекции, опосредованного применением онлайн-технологий, вошли показатели, характеризующие актуальный профессиональный опыт студентов, их профессиональные планы, а также познавательную мотивацию на фоне отрицательных взаимосвязей с показателем экстернальной мотивации. Эти выводы были подтверждены в ходе дисперсионного анализа, который показал, что наиболее яркое снижение объема воспроизводимого материала наблюдается у студентов с экстернальной академической мотивацией, в то время как наименьшая отрицательная динамика субъективных оценок лекции (в частности, по параметру «содержательность»), напротив, характерна для студентов с выраженной познавательной мотивацией. В ситуации взаимодействия с преподавателем, опосредованного онлайн-технологиями, в котором внешний контроль над учебной деятельностью студентов (со стороны преподавателя) отсутствует, на первое место, судя по всему, выходит способность студента самостоятельно выстраивать свою учебную активность на основе внутренних побуждений и интересов.

Согласно полученным в нашем исследовании результатам, мотивационные побуждения, обеспечивающие эффективность обучения в условиях онлайн-просмотра видеозаписей лекций, в наибольшей степени характерны для тех студентов, которые имеют сформированные профессиональные планы и некоторый опыт профессиональной деятельности. Эти данные в целом соответствуют сведениям о том, что эффективности обучения в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем способствует, в первую очередь, профессиональный интерес, основанный

на понимании специфики профессиональной деятельности [13; 19; 24]. В условиях онлайн-взаимодействия сокращается количество внешних мотивирующих факторов, связанных с получением обратной связи от преподавателя, что, вероятно, выступает своеобразным «амотивирующим фактором» (в терминах теории самодетерминации), поскольку не позволяет студентам в полной мере удовлетворять потребности в автономии и компетентности в силу отсутствия информации об успешности учебной деятельности. В такой ситуации на первый план выходит способность студента самостоятельно контролировать свою учебную активность, что возможно только при наличии более или менее четких представлений о роли получаемых знаний, умений и навыков для успешности будущей профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, описанные факты могут иметь значение для эффективного внедрения онлайн-технологий в высшее образование. Представляется, что онлайн-технологии могут иметь достаточно высокую эффективность в случае их применения при обучении студентов старших курсов, уже имеющих представление о содержании деятельности в соответствующей профилю их образования профессиональной сфере и в достаточной степени мотивированных к изучению конкретного учебного предмета, понимающих его значение для успешности будущей профессиональной деятельности (в идеальном варианте — в формате учебных курсов по выбору). Однако для студентов, не обладающих внутренней мотивацией к изучению данной профессиональной сферы, равно как и для студентов младших курсов, не имеющих на начальных этапах обучения сформированных представлений о содержании будущей профессиональной деятельности и, следовательно, не представляющих в полной мере роль того или иного учебного курса в структуре профессиональной подготовки, взаимодействие с преподавателем в онлайн-формате, судя по всему, менее эффективно, чем обучение в условиях непосредственного контакта с преподавателем в учебной аудитории, несущее в себе потенциал поддержания мотивации к продолжению обучения, заложенный в системе взаимодействия «преподаватель—студент» в условиях непосредственного контакта между ними.

Наше исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, следует отметить, что к исследованию были привлечены студенты педагогических специальностей, которые находятся в процессе профессионального становления и, в частности, активного формирования профессионально-важных качеств, проявляющихся, в том числе, в характеристиках взаимодействия с другими людьми, восприятия и оценки этого взаимодействия. Во-вторых, в качестве стимульного материала были использованы лекции по гуманитарно-ориентированной тематике, структура

и способ предъявления которых во многом отличаются от лекций по естественнонаучным и техническим дисциплинам, что требует определенной осторожности при экстраполяции полученных результатов за пределы гуманитарно-педагогического образования. В-третьих, в нашем эксперименте использовался такой формат учебного занятия, как просмотр видеозаписи мини-лекции, в котором возможность получения обратной связи от преподавателя полностью отсутствовала. Представляется, что для уточнения полученных результатов целесообразно изучение роли мотивации студентов в эффективности обучения в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем в других форматах учебного занятия, в которых компонент обратной связи во взаимодействии выражен в большей степени (например, в формате семинара).

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что:

1. Внедрение дистанционного обучения в систему высшего образования требует учета специфики педагогического взаимодействия, опосредованного применением онлайн-технологий.

2. В условиях онлайн-взаимодействия сокращается мотивационный потенциал занятия как такового, что проявляется, прежде всего, в снижении субъективных оценок привлекательности занятия для студентов.

3. Сформированная познавательная мотивация является фактором, препятствующим снижению субъективных оценок содержательности онлайн-лекции.

4. Выраженная экстернатальная мотивация, в свою очередь, способствует снижению объема материала, который может быть воспроизведен студентом после завершения просмотра лекции.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения психологических эффектов применения онлайн-технологий в высшем образовании.

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
2. Наследов А.Д. Психологические особенности обучения в условиях технически опосредованного педагогического общения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1990. 16 с.
3. Орлова А.В. Особенности социальной перцепции лица человека, предъявляемого на экране монитора: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 24 с.

4. *Шамина Н.В.* Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. 2019. Т. 2. № 133. С. 20–24.
5. *Bassili J.N.* Motivation and Cognitive Strategies in the Choice to Attend Lectures or Watch Them Online // Journal of Distance Education. 2008. Vol. 22. № 3. P. 129–148.
6. *Brooker A. et al.* A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs // Australasian Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 34. № 1. P. 73–87. doi:10.14742/ajet.3237
7. *Chen K.C., Jang S.J.* Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory // Computers in Human Behavior. 2010. Vol. 26 (4). P. 741–752. doi:10.1016/j.chb.2010.01.011
8. *Cho M.H., Heron M.L.* Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course // Distance Education. 2015. Vol. 36 (1) P. 80–99. doi:10.1080/01587919.2015.1019963
9. *De Barba P.G., Kennedy G.E., Ainley M.D.* The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC // Journal of Computer Assisted Learning. 2016. Vol. 32. № 3. P. 218–231. doi:10.1111/jcal.12130
10. *Deci E.L., Ryan R.M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
11. *Hartnett M., George A.S., Dron J.* Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2011. Vol. 12 (6). P. 20–38. doi:10.19173/irrodl.v12i6.1030
12. *Inglis M. et al.* Individual differences in students' use of optional learning resources // Journal of Computer Assisted Learning. 2011. Vol. 27. № 6. P. 490–502. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00417.x
13. *Kim K.J., Frick T.W.* Changes in student motivation during online learning // Journal of Educational Computing Research. 2011. Vol. 44. № 1. P. 1–23. doi:10.2190/EC.44.1.a
14. *Le A. et al.* Online lecture accessibility and its influence on performance in skills-based courses // Computers & Education. 2010. Vol. 55. № 1. P. 313–319. doi:10.1016/j.compedu.2010.01.017
15. *Liu Q. et al.* The effectiveness of blended learning in health professions: systematic review and meta-analysis // Journal of medical Internet research. 2016. Vol. 18 (1). URL: <https://www.jmir.org/2016/1/e2/> (дата обращения: 02.08.2019). doi:10.2196/jmir.4807
16. *Markova T., Glazkova I., Zaborova E.* Quality issues of online distance learning // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 685–691
17. *Means B. et al.* The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature // Teachers College Record. 2013. Vol. 115 (3). P. 1–47.
18. *Muilenburg L.Y., Berge Z.L.* Student barriers to online learning: A factor analytic study // Distance Education. 2005. Vol. 26 (1). P. 29–48. doi:10.1080/01587910500081269

19. Milligan C., Littlejohn A. Why study on a MOOC? The motives of students and professionals // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2017. Vol. 18. № 2. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3033> (дата обращения: 02.08.2019). doi:10.19173/irrodl.v18i2.3033
20. O'Neill D.K., Sai T.H. Why not? Examining college students' reasons for avoiding an online course // Higher Education. 2014. Vol. 68. № 1. P. 1–14. doi:10.1007/s10734-013-9663-3
21. Richardson J.C. et al. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 71. P. 402–417. doi:10.1016/j.chb.2017.02.001
22. Short J.A., Williams E., Christie B. The social psychology of telecommunications. London: Wiley, 1976. 195 p.
23. Tu C.H., McLissac M. The relationship of social presence and interaction in online classes // The American journal of distance education. 2002. № 16 (3). P. 131–150. doi:10.1207/S15389286AJDE1603_2
24. Wang Y., Baker R. Content or platform: Why do students complete MOOCs // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 2015. Vol. 11. № 1. P. 17–30.
25. Young S., Duncan H.E. Online and face-to-face teaching: How do student ratings differ // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 2014. Vol. 10. № 1. P. 70–79.

Информация об авторах

Панферов Владимир Николаевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3528-3122>, e-mail: v-panferov@mail.ru

Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>, e-mail: s.a.bezgodova@gmail.com

Васильева Светлана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>, e-mail: vivatvsv@mail.ru

Иванов Артем Сергеевич, магистрант Института Психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8377-309X>, e-mail: ivan0vartems@yandex.ru

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Efficiency of Learning and Academic Motivation of Students in Conditions of Online Interaction with the Teacher (on the Example of Video-lecture)³

Vladimir N. Panferov

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint-Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3528-3122>, e-mail: v-panferov@mail.ru

Svetlana A. Bezhodova

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint-Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>, e-mail: s.a.bezhodova@gmail.com

Svetlana V. Vasileva

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint-Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>, e-mail: vivatvsv@mail.ru

Artem S. Ivanov

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint-Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8377-309X>, e-mail: ivan0vartems@yandex.ru

Anastasia V. Miklyaeva

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint-Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

The objective is to study the relationship between students' online lecture assessment, the quality of learning and academic motivation.

Background. Digitalization of education actualizes the problem of the online-learning effectiveness, which might decrease through reducing the social presence of the teacher and students in the educational situation. Due to these conditions, students' motivation might mean a great deal.

Study design. Students evaluated the classroom lecture and its video using the parameters "interest", "content" and "usefulness", and then the scores and the volume of the reproduced educational material were compared.

Participants. The study involved 112 students (19.55±0.66 years, 83.9% of women).

³ Cited by: Panferov V.N., Bezhodova S.A., Vasileva S.V., Ivanov A.S., Miklyaeva A.V. Efficiency of learning and academic motivation of students in conditions of online interaction with the teacher (on the example of video-lecture). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 127–143. DOI:<https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>. (In Russ.).

Measurements. Students evaluated lectures on the proposed parameters using a 7-point scale and retold their content. Students' motivation was measured by "Academic Motivation Scale". In addition, students reported about their professional plans and professional experience.

Results. Students assessed video lectures lower and reproduced their content worse in comparison with classroom lectures. Assessments of the video lecture content were positively correlated with the students' intrinsic cognitive motivation, and the volume of the reproduced content of the lecture was negatively correlated with extrinsic motivation. The influence of intrinsic cognitive motivation and extrinsic motivation of students on the assessment of the video lecture content and the volume of the reproduced content was confirmed by a variance analysis.

Conclusions. In terms of online interaction, the students' subjective assessments of the classroom lectures are reduced. Intrinsic cognitive motivation prevents the reduction of subjective assessments of the video content. Extrinsic motivation helps to reduce the reproduced content of the video lecture.

Keywords: online interaction, teacher, students, academic motivation, online learning, efficiency of learning, video lecture.

Funding. The reported study was funded by RFBR, project number 19-013-00412.

References

1. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik "Shkaly akademicheskoi motivatsii" ["Academic motivation scales" questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2014, Vol. 35, no. 4. pp. 96–107. (In Russ., abstr in Engl.)
2. Nasledov A.D. *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya v usloviyakh tekhnicheskii oposredovannogo pedagogicheskogo obshcheniya: avtoreferat diss. k.ps.n.* [Psychological features of training in the conditions of technically mediated pedagogical communication. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Leningrad, 1990. 16 p.
3. Orlova A.V. *Osobennosti sotsial'noi pertseptsii litsa cheloveka, pred'yavlyaemogo na ekrane monitora : avtoreferat dis. kand. ps. n.* [Features of social perception of a person's face presented on a monitor screen. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2009. 24 p.
4. Shamina N.V. *Onlain-obuchenie v obrazovatel'nom protsesse: sil'nye i slabye storony* [Online learning in the educational process: strengths and weakness]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2019. Vol. 2, no. 133, pp. 20–24.
5. Bassili J.N. Motivation and Cognitive Strategies in the Choice to Attend Lectures or Watch Them Online. *Journal of Distance Education*, 2008. Vol. 22, no. 3, pp. 129–148.
6. Brooker A. et al. A tale of two MOOCs: How student motivation and participation predict learning outcomes in different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2018. Vol. 34, no. 1, pp. 73–87. doi:10.14742/ajet.3237

7. Chen K.C., Jang S.J. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 2010. Vol. 26, no. 4, pp. 741–752. doi:10.1016/j.chb.2010.01.011
8. Cho M.H., Heron M.L. Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 2015. Vol. 36, no. 1, pp. 80–99. doi: 10.1080/01587919.2015.1019963
9. De Barba P.G., Kennedy G.E., Ainley M. D. The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2016. Vol. 32, no. 3, pp. 218–231. doi:10.1111/jcal.12130
10. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
11. Hartnett M., George A.S., Dron J. Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2011. Vol. 12, no. 6, pp. 20–38, doi:10.19173/irrodl.v12i6.1030
12. Inglis M. et al. Individual differences in students' use of optional learning resources. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2011. Vol. 27, no. 6, pp. 490–502. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00417.x
13. Kim K.J., Frick T.W. Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 2011. Vol. 44, no. 1, pp. 1–23. doi:10.2190/EC.44.1.a
14. Le A. et al. Online lecture accessibility and its influence on performance in skills-based courses. *Computers & Education*, 2010. Vol. 55, no. 1, pp. 313–319. doi:10.1016/j.compedu.2010.01.017
15. Liu Q. et al. The effectiveness of blended learning in health professions: systematic review and meta-analysis. *Journal of medical Internet research*, 2016. Vol. 18, no. 1. doi:10.2196/jmir.4807
16. Markova T., Glazkova I., Zaborova E. Quality issues of online distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2017. Vol. 237, pp. 685–691.
17. Means B. et al. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 2013. Vol. 115(3), pp. 1–47.
18. Muilenburg L.Y., Berge Z.L. Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 2005. Vol. 26, no. 1, pp. 29–48. doi:10.1080/01587910500081269
19. Milligan C., Littlejohn A. Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2017. Vol. 18, no. 2, URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3033> (assessed: 02.08.2019). doi:10.19173/irrodl.v18i2.3033
20. O'Neill D.K., Sai T.H. Why not? Examining college students' reasons for avoiding an online course. *Higher Education*, 2014. Vol. 68, no. 1, pp. 1–14. doi:10.1007/s10734-013-9663-3
21. Richardson J.C. et al. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 2017. Vol. 71, pp. 402–417. doi:10.1016/j.chb.2017.02.001

22. Short J.A., Williams E., Christie B. The social psychology of telecommunications. London: Wiley, 1976. 195 p.
23. Tu C.H., McIssac M. The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American journal of distance education*, 2002. Vol. 16, no. 3, pp. 131–150. doi:10.1207/S15389286AJDE1603_2
24. Wang Y., Baker R. Content or platform: Why do students complete MOOCs? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2015. Vol. 11, no. 1, pp. 17–30.
25. Young S., Duncan H.E. Online and face-to-face teaching: How do student ratings differ? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 70–79.

Information about the authors

Vladimir N. Panferov, Doctor of Psychology, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3528-3122>, e-mail: v-panferov@mail.ru

Svetlana A. Bezgodova, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>, e-mail: s.a.bezgodova@gmail.com

Svetlana V. Vasileva, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>, e-mail: vivatvsv@mail.ru

Artem S. Ivanov, Master Student, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8377-309X>, e-mail: ivan0vartems@yandex.ru

Anastasia V. Miklyaeva, Doctor of Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Получена 31.08.2019

Received 31.08.2019

Принята в печать 21.02.2020

Accepted 21.02.2020

Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования¹

М.Г. Сорокова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Представлены результаты пилотного эмпирического исследования возможностей электронного учебного курса «Математические методы в психологии» как цифрового образовательного ресурса смешанного обучения по модели «перевернутый класс» в МГППУ. Изучались отношение студентов к смешанному обучению в формате электронного курса, их самооценка вовлеченности в учебный процесс и образовательные результаты. Общий объем выборки составил 387 студентов психологических факультетов, экспериментальная группа — 78 человек, группа сравнения — 309 студентов традиционно-очного обучения, уравновешенная по экспериментальной группой по контекстным параметрам (половозрастной состав, направления и специальности подготовки, обучение у одного и того же преподавателя, принадлежность к МГППУ). Установлено, что основными преимуществами студенты считают доступность учебных материалов и информации о своей индивидуальной траектории прохождения курса в любое время, удобство при самостоятельной подготовке к занятиям. Деятельность на семинарах характеризуется ими как активное взаимодействие с однокурсниками и с преподавателем и вовлеченность в учебный процесс. В целом студенты положительно оценили использование электронного курса в образовательном процессе для смешанной формы обучения как современный подход и высказали желание изучать в этом формате и другие предметы, а также курсы в других университетах России и за рубежом. Существенных трудностей в изучении электронного курса выявлено не было. Подтверждена достоверная связь между положительной оценкой студентами своих образовательных достижений и их позитивным отношением к новому формату ($p < 0,001$). Образовательные результаты студентов после прохождения электронного курса статистически значимо улучшились ($p < 0,001$). Результаты студентов в группе смешанного обучения в формате электронного курса на выходе в среднем достоверно выше, чем в группе традиционно-очного обучения ($p < 0,001$). Входного среза в группе традиционно-очного обучения

¹ Текст приведен по изданию: *Сорокова М.Г.* Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 36–50. doi:10.17759/pse.2020250104

проведено не было, однако по контекстным параметрам она полностью аналогична экспериментальной группе, поэтому нет никаких оснований предполагать различия знаний на входе. Исследование проведено в Московском государственном психолого-педагогическом университете.

Ключевые слова: смешанное обучение, модель «перевернутый класс», электронный учебный курс (ЭУК), массовый открытый онлайн-курс (МООС), цифровые технологии в образовании, цифровое образовательное пространство, образовательные результаты, критерий Манна—Уитни, критерий Уилкоксона, критерий Хи-квадрат, коэффициент корреляции Спирмена.

Введение

Применение цифровых технологий в высшем образовании в самых разных подходах — смешанном обучении, массовых открытых онлайн-курсах (МООСs), разнообразных гибридных моделях — это мощный общемировой тренд [9; 13]. Рынок цифровых образовательных услуг стремительно растет, и университеты, не вписывающиеся в этот тренд, рискуют остаться аутсайдерами. Об этом практически «в один голос» говорили участники международной конференции e-Learning Stakeholders and Researchers Summit (eSTARS 2018, НИУ ВШЭ). По данным опроса представителей 250 вузов из 37 стран, проведенного Европейской университетской ассоциацией (EUA) [6], 91% вузов успешно используют систему смешанного обучения студентов, 82% одновременно внедряют дистанционные технологии для онлайн-обучения в удаленном режиме и разрабатывают собственные МООСs. Таким образом, проблема эмпирической оценки различных аспектов обучения в цифровом образовательном пространстве приобретает особую актуальность.

В связи с тенденцией цифровой трансформации образования в российских университетах и школах получила распространение технология смешанного обучения, поскольку перейти на МООСs и тем самым резко сократить личное общение студентов с преподавателем готовы далеко не все вузы. Смешанное обучение, по мнению К. Кристинсена, — это формальная образовательная программа, подразумевающая сочетание традиционно-очного обучения (ТОО) с дистанционным обучением и онлайн-ресурсами при наличии элементов контроля со стороны учащихся над местом, временем, индивидуальной траекторией и темпом своего обучения [1; 9]. В нашем исследовании таким цифровым ресурсом стал электронный учебный курс «Математические методы в психологии», размещенный на платформе LMS Moodle.

Рассматривая проблемы реализации моделей смешанного обучения в вузах, исследователи [2; 3; 8] видят его преимущества, в частности, в следую-

шем: 1) в повышении качества и информационной емкости обучения за счет использования альтернативных источников; 2) лучшем структурировании учебной информации и представлении ее в разных формах; 3) в большей прозрачности учебного процесса для преподавателей, студентов и администрации; 4) в гибкости и индивидуализации обучения; 5) в повышении его доступности и массовости, мобильности и технологичности; 6) в развитии коммуникативных способностей студентов через осуществление совместной учебной и исследовательской деятельности. Отмечаются также его отдельные слабые стороны, такие как: 1) подмена личного общения электронным; 2) недостаточный контроль за самостоятельностью студента при тестировании и выполнении заданий; 3) значительная нагрузка на преподавателя по разработке ЭУК и проверке большого объема отчетности [5; 8]. Но они не носят принципиального характера и, как правило, допускают корректировку. По данным исследования [4], практически те же достоинства преподаватели вузов называют у MOOCs, а к числу их недостатков относят педагогическое несовершенство такого формата, особые требования к образовательной системе, ресурсозатратность и профессиональные риски для преподавателя.

Многие авторы приводят результаты социологических опросов студентов, в целом демонстрирующих положительное отношение респондентов к электронным курсам и смешанному обучению. Так, по данным американской ассоциации «The Sloan Consortium», порядка 60% студентов, обучающихся на территории США, считают, что смешанное обучение гораздо эффективнее методов традиционного очного образования [6]. В аналитическом обзоре [3] приводятся результаты опроса студентов, проведенного в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ). Самыми важными преимуществами использования электронных ресурсов студенты считают: постоянный доступ к учебным материалам и заданиям; участие в онлайн-тестировании; возможность выполнять и сдавать задания через электронную среду; возможность обратиться с вопросом к преподавателю в любое время, гиперссылки на источники, видеолекции преподавателей. Аналогичные преимущества при использовании LMS Moodle в преподавании ряда специальных и общенаучных дисциплин отмечают и авторы статьи [5]. Те же результаты подтверждают сами студенты-участники электронных курсов при реализации смешанного обучения по данным опросов и анализа мнений своих однокурсников на форумах [10].

В российских исследованиях предпринимались отдельные — очень немногочисленные — попытки эмпирической оценки эффективности смешанного обучения в его различных аспектах. Так, например, в [1] показано, что смешанное обучение по модели «ротация станций» на уроках математики в школе положительно влияет на качество предметных и метапредмет-

ных образовательных результатов. Весьма важным представляется вывод, что рост предметных результатов — это следствие применения не столько конкретной модели смешанного обучения, сколько нового подхода в целом, который объединяет в себе ряд факторов, влияющих на результат. На примере курса «Безопасность жизнедеятельности» для бакалавриата статистически подтверждены лучшие образовательные результаты студентов группы смешанного обучения, по сравнению с традиционно-очным [12]. Интерактивное педагогическое взаимодействие в условиях информационно-образовательной среды с применением электронных учебных курсов способствует росту внутренней мотивации студентов к использованию информационных технологий [7], а также повышению эффективности различных видов самостоятельной деятельности студентов, их саморазвитию [15]. Заметим, однако, что только в одной из этих работ применены методы проверки статистических гипотез, а в остальных количественный анализ проводится на уровне вычисления средних, процентов и построения графиков, то есть лишь методов описательной статистики, что, строго говоря, не обеспечивает доказательности выводов.

Мнения зарубежных исследователей относительно преимуществ различных моделей электронного и смешанного обучения расходятся [9]. Так, например, метааналитические обзоры Р. Кларка, Дж. Бишоп, М. Велегера не подтверждают эффективности их использования в плане образовательных результатов, а коллективные метаисследования Б. Минз и др. или Ю. Чжао и др., напротив, свидетельствуют в пользу более высоких результатов смешанного обучения по сравнению с традиционно-очным и дистанционным. По мнению Р. Кларка, преимущества электронного, в том числе смешанного, обучения нельзя считать доказанными по 2-м причинам: из-за смешения факторов технологии, учебного материала и методов преподавания, в результате чего невозможно понять, за счет какого конкретного фактора достигается большая эффективность; контрольные группы организованы так, что они не позволяют получить однозначной интерпретации положительных результатов в экспериментальных группах [9, с. 14–15].

В пилотном исследовании мы сосредоточились на изучении возможностей разработанного нами электронного учебного курса «Математические методы в психологии» (ЭУК ММвП) как цифрового формата реализации смешанного обучения в университете. Эта дисциплина, с одной стороны, играет значительную роль в развитии у студентов навыков количественного анализа эмпирических данных психолого-педагогических исследований и во многом обеспечивает качество выпускных квалификационных работ, доказательность выводов, а с другой — достаточно сложна для освоения, так как имеет значительную математическую составляющую и предполагает активное использование технических

средств, в частности, статистического пакета SPSS. При этом спектр применяемых методов математической статистики и возможности современного программного обеспечения постоянно расширяются. Вот почему для нас было так важно сформировать положительное отношение студентов к новому формату обучения, способствовать их самостоятельности и вовлеченности, интенсифицировать процессы самообучения, не только не снижая при этом качества образовательных результатов, но, наоборот, содействуя его улучшению.

Объектом исследования стали мнения студентов и их образовательные результаты при изучении ЭУК «Математические методы в психологии».

Предмет исследования: отношение студентов к смешанному обучению в формате электронного курса, их самооценка вовлеченности в учебный процесс и его результативность.

Цель: апробировать ЭУК «Математические методы в психологии» как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения, эмпирически оценить его действенность как инструмента формирования положительного отношения студентов к формату электронного курса, поддержки их вовлеченности в учебный процесс и достижения хороших образовательных результатов.

Задачи:

1) выявить достоинства, недостатки и возможные трудности изучения ЭУК, оценить вовлеченность в учебный процесс с точки зрения студентов;

2) определить зависимость между отношением студентов к смешанному обучению в формате ЭУК и их самооценкой своих образовательных достижений и применимости полученных знаний;

3) эмпирически оценить образовательные результаты группы смешанного обучения студентов по сравнению с группой традиционно-очного обучения.

Гипотеза: изучение ЭУК «Математические методы в психологии» будет способствовать формированию положительного отношения студентов к смешанному обучению в формате электронного учебного курса, их позитивной самооценке вовлеченности в учебный процесс и хорошим образовательным результатам.

Дизайн исследования

Пилотное эмпирическое исследование различных аспектов результативности смешанного обучения в формате ЭУК ММВП, реализованного на платформе LMS Moodle, проведено в Московском государственном

психолого-педагогическом университете (ФГБОУ ВО МГППУ) в феврале и марте 2019 года. Основное внимание уделено апробации ЭУК и проверке его возможностей как инструментария организации учебного процесса в цифровой образовательной среде в модели смешанного обучения «перевернутый класс».

На формирующем этапе эксперимента студенты экспериментальной группы (ЭГ) слушали лекции дома в видеозаписи, а на семинарах новая информация актуализировалась в активном и интерактивном режиме — студенты решали кейс-задания из области психолого-педагогических исследований на компьютере в статистическом пакете SPSS, отвечали на вопросы преподавателя и обсуждали сложный материал. Внутреннюю отчетность по ЭУК — 4 онлайн-теста и индивидуальное кейс-задание из 6-ти задач — студенты также выполняли самостоятельно вне аудитории. По окончании изучения ЭУК ММвП студенты анонимно заполняли анкету «Мнения студентов о ЭУК» в режиме обратной связи через систему LMS Moodle.

Для сравнения образовательных результатов ЭГ с группой традиционно-очного обучения (ТОО) использовались данные выходного тестирования студентов, изучавших у нас ту же дисциплину в весеннем семестре 2017/2018 учебного года и в осеннем семестре 2018/2019 учебного года. Входного среза знаний этой группы студентов не проводилось, поэтому мы считаем ее «контрольной группой» («КГ») лишь условно и далее в тексте берем в кавычки этот термин.

Обе группы — ЭГ и «КГ» — прошли также внешний онлайн-тест из 20 вопросов через Отдел мониторинга качества профессионального образования (ОМКПО) МГППУ. ЭГ проходила тестирование дважды — как входное (1-й срез) до начала изучения ЭУК ММвП и как выходное (2-й срез) по окончании его изучения. «КГ» проходила только выходное тестирование. Параметры качества внешнего теста знаний как измерительного инструмента проверялись с использованием данных тестирования студентов ЭГ по другим дисциплинам.

Заметим, что даже не имея возможности статистически подтвердить отсутствие различий между ЭГ и «КГ» на констатирующем этапе исследования, мы ожидали, что уровень их знаний ММвП на входе в среднем один и тот же, так как ЭГ и «КГ» уравновешены по половозрастному составу; все испытуемые являются студентами четырех психологических факультетов МГППУ и в соответствии с учебными планами ранее изучали одну и ту же базовую дисциплину «Математика и математическая статистика», являющуюся основой для освоения ЭУК ММвП; для более тщательного сравнения мы специально выделили в «КГ» подгруппу студентов «КГ1», уравновешенную с ЭГ еще по целому ряду других

контекстных параметров — по принадлежности к факультету, семестру обучения и специальностям подготовки. Все это косвенные соображения, а не строгое доказательство, но для пилотного исследования, как представляется, они являются вполне приемлемыми.

Методы анализа данных

Анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью методов описательной статистики, непараметрических статистических критериев оценки различий для количественных измерений (критерий Манна—Уитни, критерий знаковых ранговых сумм Уилкоксона), критериев исследования связи количественных и номинативных признаков (корреляционный анализ по Спирмену, критерий независимости Хи-квадрат) [11; 14]. Все эти методы являются непараметрическими, поэтому не требуют проверки согласия распределений исследуемых признаков с нормальным. Анализ выполнен в статистическом пакете SPSS 23-й версии.

Описание выборки

В формирующем эксперименте приняли участие 78 студентов (88,5% девушек, 11,5% юношей) 4-го курса факультетов Юридической психологии (79,5%; N=62) и Консультативной и клинической психологии (20,5%; N=16) 2-х специальностей — 37.05.01 «Клиническая психология» (50,0%; N=39) и 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (50,0%; N=39). К окончанию занятий по дисциплине 88,5% (N=69) студентов от первоначальной выборки полностью завершили ЭУК, т. е. сдали всю внутреннюю отчетность на положительные оценки, заполнили анкету обратной связи и прошли внешний онлайн-тест. Эти данные использовались нами в анализе как результаты экспериментальной группы (ЭГ). Остальные 11,5% (N=9) студентов первоначальной выборки по разным причинам практически не заходили в свой аккаунт, не посещали очных занятий, имели значительную задолженность по внутренней отчетности ЭУК и не проходили выходное тестирование.

В качестве общей «контрольной группы» («КГ», N=309) — группы сравнения образовательных результатов — рассматривались данные выходного тестирования студентов 14 академических групп 3-го (N=198) и 4-го (N=111) курсов факультетов Юридической психологии (ЮП), Консультативной и клинической психологии (ПК), Клинической и специальной психологии (КСП) и Экстремальной психологии (ЭП), изучавшие у нас курс «Математические методы в психологии» в рамках ТОО, из них 84,5% девушек и 15,5% юношей. Среди этих студентов были представители двух упомянутых специальностей — 37.05.01 «Клиническая психология» (45,3%; N=140), 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного

поведения» (26,2%; N=81), — а также направления 37.03.01 «Психология» (19,7%; N=61) и специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» (8,7%; N=27). Для более тщательного сравнительного анализа из общей «КГ» мы выделяли также подгруппу «КГ1» (N=91) студентов тех же 2-х факультетов — ЮП и ПК — и тех же 2-х специальностей, что и ЭГ, но изучавших у нас дисциплину ММвП в ТОО год назад — в весеннем семестре 2017/2018 учебного года: эта выборка наиболее сходна по своим контекстным параметрам с ЭГ. Остальные студенты «КГ» тестировались в осеннем семестре 2018/2019 учебного года.

Результаты исследования

Достоинства, недостатки и вовлеченность в процесс изучения ЭУК ММвП в оценках студентов

В анкете «Мнения студентов о ЭУК» нами были сформулированы 56 закрытых вопросов для студентов с вариантами ответов «да» и «нет», а также открытый вопрос: «Общее впечатление от ЭУК: плюсы, минусы, что улучшить?». Опрос анонимный, вопросы предъявлялись в случайном порядке, а не по темам.

Рассмотрим наиболее интересные результаты. К числу достоинств ЭУК студенты относят: доступность ЭУК в любое время (100%), возможность всегда быть в курсе своих оценок, заданий, тем занятий в ЭУК (98%), удобство подготовки к занятиям и легкость повторения того, что было непонятно (95%), тот факт, что с ЭУК стало проще наверстать пропущенный материал (92%). Подавляющее большинство студентов согласны, что ЭУК и смешанное обучение делают образование более доступным (97%), а также что ЭУК — это хорошее решение проблем тех студентов, кто работает и не может посещать занятия (92%). При этом 86% студентов нравится, что можно не ходить на лекции, а слушать их видеозаписи, а 59% считают, что ЭУК удобен, так как очное присутствие на лекциях — пустая трата времени. Это в целом соответствует результатам [3; 5; 10].

Мы пытались выяснить у студентов возможные трудности при изучении ЭУК ММвП, но их практически не оказалось. Действительно, подавляющее большинство студентов отрицают, что учиться в формате ЭУК им технически сложно (Нет, 89%), им трудно было привыкнуть к новой форме обучения в смешанном формате (Нет, 79%) или же правильно распланировать время и вовремя делать задания (Нет, 62%). При этом 59% не согласны с мнением, что работать в формате ЭУК труднее преподавателям, а не студентам: студенты гораздо более продвинуты в техническом отношении. Трудно сказать, является

ли это комплиментом преподавателям: ведь почти 40% студентов подтверждают эту точку зрения!

Весьма интересными для нас были вопросы о вовлеченности студентов в процесс обучения, об их самостоятельности и о том, насколько удалось организовать их взаимодействие. Приятно было узнать, что 65% студентов систематически изучали материал ЭУК с самого начала, 80% на семинарах общались с однокурсниками, чтобы лучше понять предмет, 76% на семинарах оказывали помощь, а 68% получали помощь однокурсников. Кроме того, 62% на семинарах часто отвечали на вопросы преподавателя, а итоговую контрольную работу самостоятельно выполнили 97%.

Что же предпочтительнее для студентов — ЭУК и смешанное обучение или МООСs? Насколько они нуждаются в личных контактах с преподавателем? Оказалось, 74% респондентов отрицают, что самостоятельно работать в ЭУК без помощи преподавателя им трудно, а также что в ЭУК им было мало личных контактов с преподавателем, следовательно, контактов достаточно. При этом большинство студентов не согласны заменить очные встречи с преподавателем только на видеозаписи и контакты через форумы (Нет, 80%), а также на вебинары (Нет, 70%). Все это говорит, скорее, в пользу предпочтения студентами смешанного обучения.

Оценивая свое отношение к формату ЭУК, 83% студентов согласны, что ЭУК как современная форма обучения им понравился, 59% хотят и другие предметы изучать в формате ЭУК, и лишь 14% утверждают, что формат ЭУК им вообще не нравится и они больше не хотят так учиться. Весьма показательно, что 80% респондентов хотели бы изучать некоторые курсы в других университетах России с правом их признания в МГППУ, а 76% считают, что им было бы интересно и полезно пройти курс в зарубежном университете с правом признания в МГППУ. Это, однако, возможно только в МООСs, следовательно, и этот формат имеет хорошие перспективы быть востребованным.

К числу рекомендаций студентов по совершенствованию процесса изучения ЭУК относятся: больше времени уделять решению практических задач в SPSS, более равномерно распределять семинары в расписании, а также время между семинарами, домашними заданиями и тестированиями. Замечания студентов иногда носили противоречивый характер: одним было недостаточно информации о сроках сдачи отчетности по модулям ЭУК, другим, наоборот, эта информация и контроль преподавателя казались избыточными. Некоторым была непривычна большая самостоятельность при изучении курса: им хотелось работать в едином темпе со всей группой. Однако решение задач по старинке «под диктовку преподавателя» здесь как раз и не предполагается, как и движение по курсу с единой скоростью: отсюда и ощущение «меньшей вовлеченно-

сти преподавателя» у некоторых студентов. Акцент нами был сделан на самостоятельную работу студента в индивидуальном, подходящем для него темпе, на интерактивный характер работы студентов на семинаре, их самообучение и взаимообучение. Особенно важным для нас стало сотрудничество студентов и преподавателя как взрослых людей, когда преподаватель понимает проблемы студентов (работа, семья, здоровье и т. д.) и предоставляет им все возможности учиться в удобном для них режиме, а студенты осознают, что предмет им нужен для последующего написания выпускной квалификационной работы и научных исследований и ответственно относятся к его изучению.

Студенты высказали также много положительных отзывов о ЭУК ММВП, среди которых значительно большая эффективность, чем при очном обучении; высокая информативность курса, структурированность материала и доступность его изложения в разных форматах с большим количеством примеров и аналогий; практическая польза для научной работы. Было даже отмечено повышение интереса к математике, которая совсем не является профильным предметом.

Связь отношения студентов к формату ЭУК с самооценкой их образовательных достижений и практической применимости знаний

Количественный анализ мнений студентов позволил выявить достоверные связи с помощью статистического критерия Хи-квадрат. Мы приведем лишь три наиболее ярких примера достоверной связи (табл. 1, табл. 2 и табл. 3).

Среди студентов, кто считает, что он получил новые и полезные знания, 91,1% (51 респондент) утверждают, что им нравится формат ЭУК как современная форма обучения, а среди тех, кто не получил таких знаний (их всего 11 человек), — 54,5% (6 респондентов) отрицают, что формат ЭУК им нравится ($p < 0,001$).

Среди студентов, кто уже представляет, какие методы использует в своей курсовой или ВКР, 75% (27 респондентов) утверждают, что итоговый тест по ЭУК не вызвал у них затруднений, а среди тех, кто этого не представляет (их 31 человек), — у 54,8% (17 респондентов) итоговый тест вызвал затруднения ($p < 0,05$).

Среди студентов, кому формат ЭУК вообще не нравится (таких всего 9 человек), 55,6% (5 респондентов) согласны, что ЭУК ведут к деградации качества образования, а среди тех, кому этот формат нравится (их 58 человек), — 89,7% (52 респондента) так не считают ($p < 0,01$).

Таким образом, если студенты считают, что они действительно узнали много нового и полезного о применении математических методов в психологии и педагогике, то им более вероятно нравится формат ЭУК.

Если они уже представляют, какие математические методы используют в своей выпускной квалификационной работе, то итоговый тест по ЭУК, как правило, не вызывает у них затруднений. Если же формат ЭУК им вообще не нравится, то они чаще согласны, что этот формат ведет к деградации качества образования.

Сравнение образовательных результатов ЭГ по внешнему онлайн-тесту до и после изучения ЭУК ММвП проводилось по критерию

Таблица 1

Связь мнения о приобретенных знаниях и отношения к формату ЭУК

			ЭУК как современная форма обучения мне понравился		Всего
			Нет	Да	
У меня есть ощущение, что я действительно узнал(а) много нового и полезного о применении математических методов в психологии и педагогике	Нет	Количество	6	5	11
		% по строке НЕТ	54,5%	45,5%	100,0%
	Да	Количество	5	51	56
		% по строке ДА	8,9%	91,1%	100,0%
Всего		Количество	11	56	67
		% по строкам ДА и НЕТ в сумме	16,4%	83,6%	100,0%

Таблица 2

Связь мнений о практической применимости полученных знаний и отсутствии затруднений при выполнении итогового теста

			Итоговый тест по ЭУК у меня вызвал затруднения		Всего
			Да	Нет	
Я уже представляю, какие математические методы использую в своей курсовой (дипломной) работе	Нет	Количество	17	14	31
		% по строке НЕТ	54,8%	45,2%	100,0%
	Да	Количество	9	27	36
		% по строке ДА	25,0%	75,0%	100,0%
Всего		Количество	26	41	67
		% по строкам ДА и НЕТ в сумме	38,8%	61,2%	100,0%

Таблица 3

Связь мнения об отрицательном отношении к формату ЭУК и негативной оценки его применения в образовании

			ЭУК ведут к деградации качества образования		Всего
			Нет	Да	
Формат ЭУК мне вообще не нравится, больше не хочу так учиться	Нет	Количество	52	6	58
		% по строке НЕТ	89,7%	10,3%	100,0%
	Да	Количество	4	5	9
		% по строке ДА	44,4%	55,6%	100,0%
Всего		Количество	56	11	67
		% по строкам ДА и НЕТ в сумме	83,6%	16,4%	100,0%

знаковых ранговых сумм Уилкоксона на выборке из $N=68$ студентов, так как одна студентка вышла из академического отпуска и не проходила входной тест. Показатели ЭГ на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем ($p<0,001$), то есть они уже не могут быть объяснены случайными факторами, такими как индивидуальные особенности студентов, их мотивация, способности, различные стратегии прохождения тестов, работоспособность, посещаемость занятий и т. д. Они увеличились в среднем с 40,3% до 75,1% правильных ответов, то есть на 34,8% пунктов. Поскольку тест состоит из 20 вопросов, то одному вопросу соответствует 5%, следовательно, на выходе студенты ЭГ правильно отвечали в среднем на 6,96 вопросов больше. При этом у 63 студентов результат улучшился, у 4 – ухудшился, у 1 – не изменился. На выходе увеличилось рассеяние тестовых баллов вокруг среднего ($SD1=13,7$ против $SD2=17,8$), т. е. результаты стали менее однородными.

Сравнение образовательных результатов ЭГ и «КГ» по внешнему онлайн-тесту по окончании курса ММвП проводилось по критерию Манна–Уитни. Мы сопоставили результаты ЭГ и общей «КГ» ($N=309$). Образовательные результаты по курсу ММвП в ЭГ в среднем достоверно выше, чем в «КГ» ($p<0,001$). Средний уровень знаний в ЭГ ($M1=75,07$) выше, чем в «КГ» ($M2=67,28$) на 7,79 процентных пункта, то есть студенты ЭГ отвечают правильно в среднем на 1,55 вопроса больше, чем в КГ. При этом рассеяние тестовых баллов вокруг среднего практически не меняется ($SD1=17,66$; $SD2=17,52$).

Для более детальной оценки различий мы сравнили также показатели ЭГ ($N=69$) и полностью аналогичной по составу и контекстным параметрам

грам группы «КГ1» (N=91) студентов 4-го курса тех же факультетов ЮП и ПК, тех же двух специальностей, но проходивших у нас курс ММвП при ТОО год назад. Показатели ЭГ в среднем достоверно выше ($p < 0,001$), чем у группы «КГ1» ($M_1=75,07$ против $M_2=63,02$) на 12,05-процентных пункта, что соответствует 2,41 вопроса, т. е. эти различия уже не могут быть объяснены случайными факторами. При этом стандартное отклонение при ТОО лишь несколько выше, что говорит о немного большем рассеянии баллов вокруг среднего ($SD_1=17,66$; $SD_2=18,54$).

Качество внешнего онлайн-теста знаний по ЭУК ММвП также стало предметом нашего внимания, поскольку это измерительный инструмент, и его характеристики требуют эмпирической проверки. Заметим, что, строго говоря, студенты писали даже не один и тот же тест на входе и на выходе, а также тесты внутри ЭУК, а аналогичные тесты, сопоставимые по трудности. Поясним, как строился выходной тест (он же входной). Мы разработали для него 100 вопросов, разделенные на группы по пять однотипных вопросов. Из них для каждого студента программа HT-Line, используемая в ОМКПО, генерировала индивидуальный тест из 20 вопросов, выбирая по одному вопросу из каждой пятерки в случайном порядке. Конечно, у двух разных студентов случайно могли появиться одинаковые вопросы в тестах, но порядок ответов также менялся: например, у одного студента правильный вариант ответа мог быть первым, а у другого — четвертым. Тесты внутри ЭУК мы программировали по тому же принципу. Такой подход мы применили, чтобы максимально затруднить «обмен информацией» и взаимные подсказки студентов при тестировании.

Поясним, что подразумевается под однотипными вопросами. Например, в вопросе кейсового типа рассматривается задача из области психолого-педагогических исследований и предлагается выбрать подходящий метод ее решения из четырех вариантов. Во всех вопросах одной пятерки темы и контекст исследований разные, но с математической точки зрения это одна и та же ситуация, требующая применения одного и того же статистического критерия. Студенты должны понимать математический смысл задачи вне зависимости от контекста исследования. Коэффициенты трудности вопросов теста были вычислены программой HT-Line. Сгенерированные тесты из 20 вопросов сопоставимы по трудности: как правило, они содержали 5 легких вопросов (25%), 11 вопросов средней трудности (55%) и 4 трудных вопроса (20%).

Дифференциальная валидность, понимаемая как способность теста выявлять различия по контекстным переменным, подтверждается достоверными различиями между группами по показателям, отражающим знания математической статистики и SPSS в объеме курса «Математические методы в психологии». Конструктивную валидность отражают корреляции

с внешним критерием. Показатели выходного теста прямо коррелируют с результатами теста по «Математике и математической статистике», который студенты двух академических групп из ЭГ проходили в осеннем семестре 2018/2019 учебного года, т. е. около четырех месяцев назад. Связь прямая средняя ($\rho=0,456$; $p<0,01$). Это означает, что чем выше успеваемость по «Математике и математической статистике», тем лучше результат по ММвП, что вполне ожидаемо и объяснимо. Кроме того, выходной тест прямо и достоверно коррелирует с внутренними тестами по ЭУК – Тестом 1 ($\rho=0,326$; $p<0,01$), Тестом 2 ($\rho=0,302$; $p<0,05$) и Тестом 3 ($\rho=0,458$; $p<0,001$) к Модулям 1, 2 и 3, с итоговым баллом по ЭУК ($\rho=0,434$; $p<0,001$), однако все корреляции слабые или средние. С тестами по дисциплинам «Судебная психология», «Психология девиантного поведения», «Психология конфликта», которые студенты ЭГ проходили осенью 2018 г., связи не выявлено, что вполне ожидаемо.

Обсуждение результатов

Результаты пилотного исследования, на наш взгляд, можно считать обнадеживающими. Качественный анализ мнений студентов позволяет сделать вывод о согласии подавляющего большинства респондентов с предполагаемыми преимуществами формата ЭУК и смешанного обучения, а также об отрицании каких-либо существенных недостатков этого подхода. Деятельность студентов на семинарах характеризуется как активное взаимодействие с однокурсниками и с преподавателем, самостоятельная работа и вовлеченность в учебный процесс. Большинство подтверждает желательность личных контактов с преподавателем, а не только через вебинары и форумы. В целом студенты положительно оценили формат ЭУК как современный метод обучения, высказали желание изучать в этом формате и другие предметы, а также курсы в других университетах России и даже за рубежом с правом их признания в МГППУ. Это хорошо согласуется с результатами предшествующих исследований, например, [3; 5].

Получены достоверные различия в оценках знаний прикладной математической статистики и программы SPSS в объеме курса «Математические методы в психологии» в ЭГ между срезами: образовательные результаты по окончании изучения ЭУК ММвП достоверно выше, чем до начала его изучения. Сравнение выходных данных тестирования студентов ЭГ и студентов «КГ», проходивших этот курс при ТОО, также демонстрирует в среднем достоверно лучшие образовательные результаты при смешанном обучении в формате ЭУК, однако доказательность вывода несколько снижает тот факт, что не было входных данных тести-

рования студентов группы ТОО и разность в средних по абсолютному значению невелика.

И все же подчеркнем еще раз, что речь идет далеко не только об улучшении образовательных результатов, но, прежде всего, о принципиальном изменении характера взаимодействия преподавателя со студентами, методики его работы с использованием ресурсов цифровой образовательной среды, а также росте вовлеченности студентов в процесс самостоятельного изучения содержания курса. Наши собственные впечатления от работы в новом формате ЭУК весьма положительны, причем настолько, что мы просто не видим для себя смысла возвращаться к прежнему традиционно-очному обучению. О многих достоинствах работы в цифровом образовательном пространстве говорили и участники конференции eSTARS 2018.

Преимуществом смешанного обучения в формате ЭУК для учебного процесса, по нашему опыту, является возрастание интенсивности обучения: время аудиторных занятий существенно сокращается — в нашем случае в 1,5 раза за счет лекций, которые студенты слушали в видеозаписях, — при увеличении объема материала. Индивидуализация обучения становится реальностью: у преподавателя появляется возможность взаимодействовать со студентами в любом режиме с учетом их потребностей — работа, отъезд на стажировки и учебу, семейные обстоятельства, состояние здоровья и т.д. Учебный процесс приобретает гибкость: можно «на ходу» перестраиваться, варьировать темы и темп их изучения, сложность заданий, время прохождения тестов. Поскольку акцент делается на самостоятельной работе студентов, преподаватель становится модератором, организатором, который помогает студентам самим изучать предмет и объясняет наиболее сложные моменты.

Взаимодействие преподавателя со студентами в формате ЭУК также, на наш взгляд, имеет целый ряд преимуществ. В первую очередь, это прозрачность взаимодействия и возможность контроля деятельности студентов: видны время входа в ЭУК, прохождение элементов курса, отчетность любого студента и группы в целом. Удобство и интенсивность контактов со студентами растет также благодаря возможностям рассылки информации через форумы как для всей группы, так и в индивидуальном режиме, когда студенты получают ее на свой электронный адрес. Наши наблюдения подтверждают рост вовлеченности студентов и их деловой настрой благодаря смещению акцентов на активные и интерактивные методы обучения на семинарских занятиях при использовании возможностей цифровой образовательной среды ЭУК вместо изложения материала на лекциях. Наконец, благодаря доступности всех материалов студентам 24 часа в сутки их типичные аргументы в защиту сво-

ей неуспеваемости — «я болел весь семестр», «у меня трудные семейные обстоятельства», «я работаю» — теряют смысл.

Остановимся вкратце на технических аспектах работы преподавателя в цифровом образовательном пространстве в формате ЭУК. Затратить значительное время и труд на подготовку материалов для ЭУК нужно только один раз: в дальнейшем их можно дорабатывать, легко добавлять и заменять одни материалы другими. Не надо многократно повторять одну и ту же лекцию на разных потоках. Но особенно удобно создавать и использовать тесты с помощью банка вопросов: за 5-10 минут создается тест с любыми настройками — количеством вопросов, темами, датами прохождения, ограничениями по времени, количеству попыток, доступности для групп, индивидуальными настройками. Овладение современными цифровыми ресурсами способно не только повысить квалификацию преподавателя, но и его мотивацию и даже самооценку.

Вместе с тем ограничением результатов нашего пилотного исследования, как уже упоминалось, является отсутствие данных входного тестирования студентов, проходивших курс «Математические методы в психологии» при традиционно-очном обучении, что несколько снижает доказательность лучшего усвоения знаний предмета при смешанном обучении в новом формате ЭУК. Кроме того, каждая дисциплина имеет свою специфику, поэтому трудно сказать, можно ли обобщить полученные результаты на предметы гуманитарного или естественнонаучного цикла. На наш взгляд, необходимо продолжение эмпирических исследований образовательных результатов с организацией педагогического эксперимента при контролируемых условиях, а также изучение других параметров, помимо оценки знаний, например, метапредметных результатов, учебной мотивации, различных аспектов личностного развития разных категорий студентов, в том числе с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, на материале других учебных дисциплин.

Заключение

Разработан и апробирован ЭУК «Математические методы в психологии» как цифровой образовательный ресурс для реализации смешанного обучения в университете. Эмпирически подтверждена его действенность как инструмента формирования положительного отношения студентов к смешанному обучению в формате ЭУК и их позитивной самооценки вовлеченности в учебный процесс.

Существенных трудностей в изучении ЭУК ММвП выявлено не было. Рекомендации студентов по совершенствованию учебного процесса ка-

сались преимущественно усиления практической составляющей курса и лучшего планирования времени прохождения его элементов. Мнения по отдельным вопросам разошлись, например, информация о сроках сдачи отчетности по модулям ЭУК одним студентам казалась недостаточной, другим — избыточной; большая самостоятельность при изучении курса также оценивалась неоднозначно. В своих положительных отзывах студенты отметили значительно большую эффективность, чем при очном обучении; высокую информативность курса, структурированность материала и доступность его изложения в разных форматах с большим количеством примеров и аналогий; практическую пользу для научной работы. Выявлены достоверные связи между положительной оценкой объема, пользы и практической применимости полученных знаний с позитивным отношением к формату ЭУК и смешанному обучению ($p < 0,001$, $p < 0,01$, $p < 0,05$).

Показано, что новый формат обучения, предполагающий принципиальное изменение характера взаимодействия преподавателя со студентами, их совместную работу с использованием ресурсов цифровой образовательной среды, а также значительно большую интенсивность обучения и самостоятельность студентов, способствует статистически значимому росту их знаний по сравнению с исходным уровнем. Получены достоверные различия в образовательных результатах студентов ЭГ до и после прохождения ЭУК: на контрольном этапе уровень знаний математической статистики и программы SPSS в объеме курса «Математические методы в психологии» достоверно выше, чем на констатирующем ($p < 0,001$).

Выявлены достоверно лучшие образовательные результаты по окончании изучения дисциплины «Математические методы в психологии» студентов группы смешанного обучения в формате ЭУК (ЭГ) по сравнению со студентами традиционно-очного обучения («КГ»): знания студентов ЭГ достоверно выше, чем «КГ» ($p < 0,001$), однако по абсолютной величине разность в средних невелика. Последний вывод, нуждаясь в дополнительной проверке, все же позволяет сделать оптимистичное предположение об эффективности смешанного обучения в формате электронного курса в плане образовательных результатов. Он может стать хорошей основой для активного продвижения электронных курсов в образовательный процесс в университетах при продолжении сопутствующих исследований их возможностей.

Литература

1. *Андреева Н.В.* Практика смешанного обучения: история одного эксперимента // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 20–28. doi:10.17759/pse.2018230302
2. *Велештская С.Б., Дорофеева М.Ю.* Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.

3. Дворяничков Н.В., Калашикова Т.В., Печникова Л.С., Фролова Н.В. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 2. С. 76–83. doi:10.17759/pse.201621020
4. Захарова У.С., Танасенко К.И. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 176–202. doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202
5. Кочеткова И.С., Терская Л.А. Опыт использования системы электронного обучения (Moodle) в общенаучных и специальных дисциплинах [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 4 (21). С. 93–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-sistemy-elektronnogo-obucheniya-moodle-v-obschenauchnyh-i-spetsialnyh-distiplinah> (дата обращения: 14.11.2019).
6. Ломоносова Н.В. К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (182). С. 122–126.
7. Лучанинов Д.В., Баженов Р.И. Внутренняя мотивация студентов к использованию информационных технологий в условиях реализации интерактивного педагогического взаимодействия [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4. № 3. С. 1–11. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/49PDMN316.pdf> (дата обращения: 14.11.2019).
8. Лученкова Е.Б., Носков М.В., Шершнев В.А. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 54–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешанное-obuchenie-matematike-praktika-operedila-teoriyu> (дата обращения: 14.11.2019).
9. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 5–19. doi:10.17759/pse.2018230301
10. Муллағалиев Н.А., Уразлина Н.В. Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения в вузе // Инновационная наука. 2017. № 1. С. 188–191.
11. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
12. Поляков Е.А. Организация электронного обучения с использованием цифровой образовательной среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 143–148.
13. Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174–199. doi: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199
14. Сорокова М.Г. Методы математической статистики в психологии [Электронный ресурс]. Саарбрюкен: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 с. URL: [http://psychlib.ru/mgpru/SMm-2014/MMa-405.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgpru/SMm-2014/MMa-405.htm#$p1) (дата обращения: 14.11.2019).
15. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанци-

онного обучения в LMS Moodle // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 125–139.

Информация об авторах

Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

E-Course as Blended Learning Digital Educational Resource at the University²

Marina G. Sorokova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

The article presents the pilot empirical research findings of the performance of the e-course “Mathematical Methods in Psychology” as an open digital educational resource for the implementation of blended learning using the “flipped classroom” model at the university. The students’ attitudes toward blended learning in the e-course format, their self-esteem of involvement in the learning process, as well as educational results were examined. The main benefits for students are the accessibility of tutorials and information about their individual learning trajectory at any time, the convenience of self-preparation for classes. Activity at seminars is characterized by them as active interaction with classmates and with a teacher and involvement in the learning process. In general, students positively assess the use of digital resources in the blended learning educational process as a modern approach and would like to study other subjects in this format, as well as courses at other universities in Russia and abroad. Essential difficulties in studying the e-course are not revealed. The educational results of students after passing the e-course statistically significantly improved ($p < 0,001$). The blended learning group educational results are significantly higher as compared to traditional in-class education group ($p < 0,001$), but the finding is to be checked up more carefully and justified in the following experimental researches. The total sample size $N=387$ students of Moscow State University of Psychology and Education, the experimental group size $N=78$. The comparison group of traditional full-

² Cited by: Sorokova M.G. E-Course as Blended Learning Digital Educational Resource in University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 36–50. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250104> (In Russ., abstr. in Engl.).

time education (N=309) is balanced with the experimental group in context parameters – gender and age composition, directions and specialties of training, the same teacher.

Keywords: blended learning, flipped classroom model, e-course, mass open online course (MOOC), digital education technologies, digital educational space, educational results, Mann–Whitney test, Wilcoxon test, Chi-square test, Spearman’s correlation coefficient.

References

1. Andreeva N.V. Praktika smeshannogo obucheniya: istoriya odnogo eksperimenta [Blended learning practice: the story of an experiment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 20–28. doi:10.17759/pse.2018230302. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Veledinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu. Smeshannoe obuchenie: sekrety effektivnosti [Blended learning: secrets of efficiency]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2014, no. 8, pp. 8–13.
3. Dvoryanchikov N.V., Kalashnikova T.V., Pechnikova L.S., Frolova N.V. Ispol'zovanie elektronnoogo obucheniya v obrazovatel'nom protsesse: problemy i perspektivy [The use of e-learning in the educational process: problems and prospects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 76–83. doi:10.17759/pse.201621020. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Zakharova U.S., Tanasenko K.I. MOOC v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelei [MOOCs in Higher Education: Advantages and Pitfalls for Instructors]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2019, no. 3. pp. 176–202. doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202
5. Kochetkova I.S., Terskaya L.A. Opyt ispol'zovaniya sistemy elektronnoogo obucheniya (Moodle) v obshchenauchnykh i spetsial'nykh distsiplinakh [Elektronnyi resurs] [The experience of using the e-learning system (Moodle) in general scientific and special disciplines]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of scientific researches: pedagogy and psychology], 2017, no. 4 (21), pp. 93–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-sistemy-elektronnoogo-obucheniya-moodle-v-obshchenauchnykh-i-spetsialnykh-distsiplinah> (Accessed 14.11.2019).
6. Lomonosova N.V. K voprosu ob ispol'zovanii sistemy smeshannogo obucheniya studentami vuzov [On the use of blended learning system by university students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2017, no. 5 (182), pp. 122–126.
7. Luchaninov D.V., Bazhenov R.I. Vnutrennyaya motivatsiya studentov k ispol'zovaniyu informatsionnykh tekhnologii v usloviyakh realizatsii interaktivnogo pedagogicheskogo vzaimodeistviya [Elektronnyi resurs] [Internal motivation of students to use information technology in the context of the implementation of interactive pedagogical interaction]. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* [Internet journal “World of Science”], 2016. Vol. 4, no. 3, pp. 1–11. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/49PDMN316.pdf> (Accessed 14.11.2019).

8. Luchenkova E.B., Noskov M.V., Shershneva V.A. Smeshannoe obuchenie matematike: praktika operedila teoriyu [Elektronnyi resurs] [Blended learning in mathematics: practice ahead of theory]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva], 2015, no. 1 (31), pp. 54–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-matematike-praktika-operedila-teoriyu> (Accessed 14.11.2019).
9. Margolis A.A. Chto smeshivaet smeshannoe obuchenie? [What Kind of Blending Makes Blended Learning?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 5–19. doi:10.17759/pse.2018230301. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Mullagaliev N.A., Urazlina N.V. Ob otnoshenii studentov k vvedeniyu elementov distantsionnogo obucheniya v vuze [On the attitude of students to the introduction of distance learning elements in a university]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovation Science], 2017, no. 1, pp. 188–191.
11. Nasledov A.D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyi statisticheskii analiz dannykh [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint-Petersburg: Piter, 2013. 416 p.
12. Polyakov E.A. Organizatsiya elektronnoho obucheniya s ispol'zovaniem tsifrovoi obrazovatel'noi sredy [Organization of e-learning using a digital educational environment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.], 2017, no. 4, pp. 143–148.
13. Roshchina Ya.M., Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. Spros na massovye otkrytye onlain-kursy (MOOC): opyt rossiiskogo obrazovaniya [Demand for Mass Open Online Courses (MOOC): Russian Education Experience]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues], 2018, no. 1, pp. 174–199. doi: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199
14. Sorokova M.G. Metody matematicheskoi statistiki v psikhologii [Elektronnyi resurs] [Methods of mathematical statistics in psychology]. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2014, 405 p. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMa-405.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMa-405.htm#$p1) (Accessed 14.11.2019).
15. Shurygin V.Yu., Krasnova L.A. Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov pri izuchenii fiziki na osnove ispol'zovaniya elementov distantsionnogo obucheniya v LMS Moodle [Organization of students' independent work in the study of physics based on the use of distance learning elements in LMS Moodle]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2015, no. 8 (127), pp. 125–139.

Information about the authors

Marina G. Sorokova, PhD (Education), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Получена 09.12.2019

Received 09.12.2019

Принята в печать 26.02.2020

Accepted 26.02.2020

Экспериментальное исследование влияния в условиях вузовского образования самореализации личности обучающихся в спортивной деятельности на склонность к киберзависимости¹

Т.А. Симакова

Академия ФСИИ России (ФКОУ ВО «АПиУ ФСИИ» России),
г. Рязань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-0291>, e-mail: simakovatanea@yandex.ru

А.А. Жарких

Академия ФСИИ России (ФКОУ ВО «АПиУ ФСИИ» России),
г. Рязань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1239-9894>, e-mail: fonya_02@mail.ru

Н.В. Анкудинов

Академия ФСИИ России (ФКОУ ВО «АПиУ ФСИИ» России),
г. Рязань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-5310>, e-mail: ankudinov.nik@list.ru

В последние десятилетия проблема интернет-зависимости молодежи приобретает глобальный характер. Пребывание в кибер-пространстве влечет за собой серию рисков: электронных, контентных, коммуникационных, потребительских и рисков интернет-зависимости, — ввиду чего актуализируется потребность общества в обеспечении профилактических мероприятий по защите от рисков интернет-среды. В проведенном на базе Академии ФСИИ России исследовании рассматривается влияние задействованности в группах спортивного совершенствования на выраженность интернет-зависимости у обучающихся. Занятие спортом мотивирует на достижения, предъявляет особые требования к соблюдению режима дня, выполнению тренировочных планов и устойчивому психическому состоянию занимающихся. Результаты исследования подтверждают позитивное влияние спортивной деятельности на снижение риска интернет-зависимости. У курсантов-спортсменов наблюдаются: более низкие показатели в предпочтении виртуального онлайн общения; уменьшение мотивации выхода в Сеть, как средства улучшения эмоционального состояния; снижение неконтролируемого регулярного мысленного возвращения в онлайн пространство; уменьшение сложностей с планированием пребывания в Сети и снижение общего показателя интернет-зависимости.

¹ Текст приведен по изданию: Симакова Т.А., Жарких А.А., Анкудинов Н.В. Экспериментальное исследование влияния в условиях вузовского образования самореализации личности обучающихся в спортивной деятельности на склонность к киберзависимости [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 140–150. DOI:10.17759/psylaw.2020100211

Ключевые слова: киберзависимость, кибер-риски, киберсоциализация в условиях вузовского образования, влияние самореализации личности в спорте на склонность к киберзависимости, группы спортивного совершенствования, единоборства, индивидуально-типологические особенности.

В настоящее время в условиях нарастающих темпов цифровизации общества проблема интернет-зависимости личности приобретает междисциплинарный характер, затрагивая области знаний медицины, образования, психологии, психофизиологии, управленческих наук. При этом следует отметить расширение возрастного диапазона субъектов-пользователей интернет ресурсов. В связи с этим перед современным образованием стоит системная задача поиска надежных инструментов профилактики возникновения киберзависимого поведения у обучающихся на всех этапах социализации, которая в последнее время включает киберсоциализацию в качестве неотъемлемой компоненты.

Учитывая префигуративный характер взаимоотношений современной молодежи со старшим поколением, как в образовательном процессе, так и в социуме в контексте цифровизации современного общества (первые часто более осведомлены о возможностях интернет-среды) в жизни молодого поколения приобретают обостренный характер следующие противоречия:

— между безграничным расширением своих возможностей и отсутствием устойчивых механизмов контроля собственного поведения в киберсреде. Это противоречие усугубляется тем, что жизненное пространство современного молодого человека приобретает гибридный характер, поскольку стирается грань между онлайн и офлайн средами;

— между расширением возможностей установления межличностных контактов (неограниченный поиск друзей по интересам) и снижением возможности качественного построения отношений с возрастающим количеством участников общения, проявление киберзависимости как ухода от сложностей реальных отношений;

— между открытой возможностью образования и самообразования (получение дополнительных знаний, умений, навыков, онлайн обучение, открытый доступ к информационным базам данных) и отсутствием целесообразных векторов саморазвития, ростом интеллектуального потребительства и иждивенчества.

Кроме того, поскольку интернет-пространство позволяет не только удовлетворять потребности человека, но и актуализирует потребность в самовыражении и самореализации, то закономерно существует риск нанесения себе вреда посредством неадекватной самоактуализации, вплоть до саморазрушения.

Отсутствие целенаправленных и содержательно наполненных системных программ формирования культуры пользования интернет-ре-

сурсами у подростков и молодежи в условиях изменившейся жизнедеятельности за счет ассимиляции интернет-пространства способствует стихийному возникновению поведенческого феномена «гуляй поле», «в интернете можно все». Проведенные пилотажные исследования последних трех лет устойчиво показывают ярко выраженный дефицит осознанных норм поведения в интернет среде [4; 8; 9; 11].

К настоящему времени наиболее распространенными рисками кибер-среды являются:

Электронные кибер-риски — предполагают возможность утраты конфиденциальности персональной информации, хищение персональных данных, поражение персональных компьютеров вредоносным программным обеспечением. Результатом действия вредоносных программ являются снижение скорости интернет-связи, утечка и потеря персональной информации.

Контентные риски — связаны с распространением материала, имеющего выраженный деструктивный характер. Распространители негативного контента заражают персональный компьютер, что в дальнейшем позволяет им управлять действиями пораженного компьютера, использовать персональную информацию с целью манипулирования сознанием пользователей.

Коммуникационные риски — связаны с межличностным общением интернет-пользователей. Это возможность нападков, оскорблений и всевозможных притеснений, получаемых в онлайн-среде при посещении пользователями различного рода форумов, блогов, сайтов знакомств, онлайн-мессенджеров. Наиболее яркими примерами коммуникационных рисков являются груминг, кибербуллинг, киберпреследования.

Потребительские риски — связаны с приобретением товаров несоответствующего качества, различных подделок и фальсифицированной продукции, с материальными потерями без приобретения товаров и получения услуг. Потребительские риски актуализируются в результате проявления кибермошенничества как умышленного обмана или злоупотребления доверием с целью получения какой-либо выгоды.

Риски интернет-зависимости связаны с нарастающим черт зависимого от интернет-пространства поведения, проявляющегося, по мнению М. Гриффитса (1997), в увеличении сверхценности интернет-пространства; модификации настроения при нахождении в Сети; в увеличении толерантности к использованию сети Интернет; в появлении симптомов отмены; в нарастании конфликтности с окружающими и самим собой и рецидивами при попытках воздержания от нахождения в интернет-пространстве [7; 1].

Особенно подверженной рискам интернет-пространства становится молодежь. Это происходит как в силу большей пластичности и незрелости их психики, так и в силу наличия большего временного ресурса в связи с необремененностью «проблемами взрослых».

Таким образом, в отношении лиц, начиная от детского до юношеского возраста, актуализируется необходимость обеспечения профилактических мероприятий в целях защиты от рисков интернет-пространства.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что задействованность в спортивной деятельности способствует уменьшению рисков интернет-зависимости у обучающихся в высших учебных заведениях.

В целях подтверждения гипотезы в 2019 г. было проведено исследование на базе научно-исследовательской лаборатории диагностических и оздоровительных технологий Академии ФСИН России. В исследовании приняли участие 40 курсантов-спортсменов, специализирующихся в различных видах единоборств, и 40 курсантов, не задействованных в группах спортивного совершенствования — по 10 девушек и 30 юношей в каждой из двух групп соответственно, в возрастной категории от 19 до 22 лет.

В качестве методов исследования использовались: анализ и обобщение специальной научной литературы; психодиагностическое тестирование; методы математической статистики — использование U-критерия Манна—Уитни для подтверждения значимых различий между обследуемыми группами и корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) для выявления взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей личности обучающихся и степени выраженности интернет-зависимости. Психодиагностическое тестирование осуществлялось посредством методик: «Тест интернет-зависимости» (ТИЗ) Кимберли Янг в адаптации В.А. Буровой; «Общая шкала проблемного использования интернета-3» (GPIUS3) С.Каплан, в адаптации А.А. Герасимовой и А.Б. Холмогоровой; «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик.

«Тест интернет-зависимости» (ТИЗ) Кимберли Янг в адаптации В.А. Буровой применялся нами для выявления степени выраженности интернет-зависимости.

Методика «Общая шкала проблемного использования интернета-3» (GPIUS3) С. Каплан, в адаптации А.А. Герасимовой и А.Б. Холмогоровой использовалась нами для выявления пяти факторов проблемного использования Интернета: предпочтение онлайн-общения традиционным коммуникациям; использование Интернета в качестве средства регуляции эмоционального состояния; когнитивная поглощенность как неконтролируемое мысленное возвращение в онлайн-пространство; компульсивное использование Интернета, выражающееся в трудностях ограничения пребывания в Сети; негативные последствия использования Интернета на повседневную жизнь [6].

«Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик использовался нами для выявления степени выраженности индивидуально-типологических свойств обучающихся — экстраверсии, интроверсии, сензитивности, спонтанности, тревожности, агрессивности,

ригидности и лабильности, в целях выявления их влияния на развитие интернет-зависимости у курсантов, задействованных и не задействованных в группах спортивного совершенствования [10].

В результате проведенного исследования по методике «Общая шкала проблемного использования Интернета-3» (GPIUS3) С. Каплан, в адаптации А.А. Герасимовой и А.Б. Холмогоровой, выявлены значимые различия между курсантами и курсантами-спортсменами, специализирующимися в различных видах единоборств (таблица).

Так, по шкале «предпочтение онлайн-общения», курсанты, в отличие от курсантов-спортсменов, в большей степени предпочитают виртуальное онлайн-общение коммуникациям в реальной жизни ($M_{\text{курс}}=3,8$; $M_{\text{спорт}}=2,1$, при $p \leq 0,05$). Данная зависимость, по всей видимости, объясняется тем, что курсанты-спортсмены за счет задействованности в спортивных видах деятельности имеют большую реализованность в социуме, что снижает востребованность онлайн-общения.

Таблица

Средние значения по шкалам методик GPIUS3, ТИЗ, ИТО курсантов и курсантов-спортсменов, задействованных в группах спортивного совершенствования

Название теста	Название шкалы	Среднее значение в сырых баллах (курсанты)	Среднее значение в сырых баллах (курсанты-спортсмены)
GPIUS3	«Предпочтение онлайн-общения»;	3,8*	2,1*
	«Регуляция настроения»;	6,8**	3,2**
	«Когнитивная поглощенность»;	4,1**	1,6**
	«Компульсивное использование»;	4,9**	2,1**
	«Негативные последствия»	2,0**	0,6**
ТИЗ	Интернет-зависимость	34,9***	19,1**
ИТО	Тревожность	5,1**	3,2**

Примечание: «*» – $p \leq 0,05$; «**» – $p \leq 0,01$.

Значимые различия между курсантами и курсантами-спортсменами выявляются по шкале «Регуляция настроения», описывающей соответствующую мотивацию выхода в Сеть. У курсантов в большей степени, чем у курсантов-спортсменов, мотивом выхода в Сеть является улучшение эмоционального состояния ($M_{\text{курс}}=6,8$; $M_{\text{спорт}}=3,2$, при $p \leq 0,01$). Подобная картина, по всей видимости, объясняется тем, что занятия спортом способствуют усиленной выра-

ботке эндорфинов [5], что положительно сказывается на психоэмоциональном состоянии спортсменов, в результате чего использование Интернета как средства регуляции психоэмоционального состояния теряет свою ценность.

По результатам проведенного исследования у курсантов в большей степени, чем у курсантов-спортсменов, выражена «когнитивная поглощенность», отражающая неконтролируемое регулярное мысленное возвращение в онлайн-пространство ($M_{\text{курс}}=4,1$; $M_{\text{спорт}}=1,6$, при $p \leq 0,01$), являющаяся отражением интернет-зависимости. Данная закономерность, видимо, объясняется тем фактом, что у курсантов-спортсменов занятия спортом занимают значительную часть времени и способствуют направлению психической энергии в объективный мир, а также способствуют большей связи с реальностью, а также приводят к уменьшению тревоги ($M_{\text{курс}}=5,1$; $M_{\text{спорт}}=3,2$, при $p \leq 0,01$ (шкала тревожности по методике ИТО)) за счет самореализации и включенности в социум и, следовательно, препятствуют уходу в виртуальную среду (психологическому эскапизму), которая в том числе является способом совладания с тревогой [3].

По шкале «Компульсивное использование» также наблюдаются значимые отличия между курсантами и курсантами-спортсменами ($M_{\text{курс}}=4,9$; $M_{\text{спорт}}=2,1$, при $p \leq 0,01$), свидетельствующие в пользу того, что курсанты имеют больше трудностей в планировании своего пребывания в сети, чем курсанты-спортсмены. Подобная зависимость, на наш взгляд, объясняется более жестким режимом дня курсантов-спортсменов, их задействованностью в различного рода тренировках и спортивных мероприятиях, что объективно «вырывает» их из интернет-среды. Жесткая распланированность времени также объясняет и значимые различия между курсантами и курсантами-спортсменами, выявленные по шкале «Негативные последствия» ($M_{\text{курс}}=2,0$; $M_{\text{спорт}}=0,6$, при $p \leq 0,01$), отражающей негативное влияние интернета на повседневную жизнь.

По методике «Тест интернет-зависимости» Кимберли Янг в адаптации В.А. Буровой получены значимые различия между курсантами и курсантами-спортсменами ($M_{\text{курс}}=34,9$; $M_{\text{спорт}}=19,1$, при $p \leq 0,01$) по интернет-зависимости, которая в значительной степени более выражена у курсантов не задействованных в спорте, что дополняет полученные данные по указанной выше методике.

Изучение индивидуально-типологической predisпозиции курсантов и курсантов-спортсменов к интернет-зависимости посредством использования метода корреляционного анализа показало, что присутствует статистически значимая положительная связь между выраженностью тревожности и такими сторонами интернет-зависимости, как: использование Интернета в качестве средства регуляции психоэмоционального состояния ($k=0,28^*$); компульсивное использование Интернета ($k=0,24^*$); негативные последствия использования Интернета в повседневной жизни ($k=0,42^{***}$); интернет-зависимость в целом ($k=0,26^*$). Взаимосвязь интернет-зависимости с уровнем тревожности

находит подтверждение и в работах А.Е. Айвазовой, А.Б. Холмогоровой [2; 12]. Данная зависимость, вероятно, имеет место быть в силу того, что повышенная тревожность является формой невротического отреагирования на отсутствие самореализации в социальном окружении. В свою очередь, интернет-зависимость возникает на основе низкой реализованности индивида в социуме.

Кроме того, результаты корреляционного анализа показали взаимосвязь лабильности и когнитивной поглощенности ($k=0,26^*$). Подобная картина, по нашему мнению, наблюдается, с одной стороны, в силу того, что с ростом лабильности, как показателя подвижности нервных процессов, происходит рост отвлекаемости от целенаправленных действий, что способствует «затягиванию» в хаотичное исследование интернет-контента. С другой стороны, повышение лабильности влечет за собой тенденцию к неустойчивости мотивационной направленности, к поиску ярких эмоциональных ощущений, что легко реализуется в интернет-пространстве.

Также выявлена взаимосвязь интроверсии и тенденции регулировать психоэмоциональное состояние в интернет-пространстве ($k=0,23^*$). Указанная взаимосвязь, по всей видимости, объясняется тем, что с ростом интроверсии более органичным становится отделение от объективной реальности и уход в виртуальный мир, где интровертированная личность с меньшими энергетическими затратами способна восстановить психоэмоциональное состояние.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно резюмировать, что задействованность в спортивной деятельности, а именно в группах спортивного совершенствования по единоборствам, способствует снижению рисков негативного влияния киберсреды, а именно снижает степень интернет-зависимости.

С одной стороны, данная закономерность может объясняться снижением уровня тревожности у обучающихся, занимающихся спортом. С другой стороны, вероятно, связана с характером самой спортивной деятельности. Занятия спортом оказывают мощное воздействие на физическое и психологическое состояние спортсменов. В первую очередь, речь идет о мотивационной сфере. Для спортсменов характерна направленность интересов на достижение высокого результата, высокая степень устойчивости к сбивающим факторам. Концентрация мыслей и целеполагание ориентированы на поступательное и поэтапное развитие спортивного мастерства. В итоге подобная актуализация мотивов достижения в спорте значительно снижает ценность мотивов пребывания в интернет-пространстве. Кроме того, физическая и функциональная подготовка осуществляется посредством интенсивной тренировочной и соревновательной деятельности и предъявляет особые требования к соблюдению режима дня, выполнению тренировочных планов и устойчивому психическому состоянию занимающихся, что является мощным фактором профилактики интернет-зависимости.



Рис. 1. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей обучающихся в ведомственных вузах с чертами интернет-зависимости (линиями обозначены положительные значимые связи)

Литература

1. *Griffiths M.D.* Internet addiction: Does it really exist? // Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications / J. Gackenbach (Ed.). New York: Academic Press, 1998. P. 61–75.
2. *Айвазова, А.Е.* Психологические аспекты зависимости. СПб.: Речь, 2008. 120 с.
3. *Белов В.И.* Эскапизм: причины, функции и границы / Инновационная наука 2017. № 03-1. С. 270–276.
4. *Богданович Н.В., Щеткина Е.И., Борисова А.А., Шевцова Н.А., Моисеева Л.П.* Особенности ценностно-смысловой сферы у студентов в период обучения в вузе / Психология и право. 2019. Том 9. № 2. С. 232–249.
5. *Виру А.А., Кырге П.К.* Гормоны и спортивная работоспособность. М.: Физкультура и спорт, 1983. 159 с.
6. *Герасимова А.А., Холмогорова А.Б.* Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника / Консультативная психология и психотерапия 2018. Т. 26. № 3. С. 56–79.
7. *Зарецкая О.В.* компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме / Психологическая наука и образование psyedu.ru» («Психолого-педагогические исследования»). 2017. Том 9. № 2. С. 145–165.
8. *Симакова Т.А.* Анализ прикладных аспектов проблемы развития профессионализма пенитенциарных психологов в условиях киберсоциализации / Сове-

- менные тенденции развития образования: компетенции, технологии, кадры: сборник материалов научно-методической конференции. 2019. С. 105–107.
9. Симакова Т.А. Развитие киберустойчивости личности обучающихся в условиях цифровизации образования / Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сб. материалов Всероссийского симпозиума психологов / Под общ. ред. Д.В. Сочивко. 2019. С. 574–578.
 10. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб., 2008. С. 64–71.
 11. Столяренко А.М., Сердюк Н.В., Вахнина В.В., Боева О.М., Грищенко Л.Л. Психологические аспекты деструктивного информационно-психологического воздействия / Психология и право. 2019. Том 9. № 4. С. 75–89.
 12. Холмогорова А.Б, Авакян Т.В, Клименкова Е.Н, Малокова Д.А. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 24. № 4. С. 102–129.

Информация об авторах

Симакова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела научного центра, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (ФКОУ ВО «АПиУ ФСИН» России), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-0291>, e-mail: simakovatanea@yandex.ru

Жарких Александра Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии психологического факультета, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (ФКОУ ВО «АПиУ ФСИН» России), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1239-9894>, e-mail: fonya_02@mail.ru

Анкудинов Николай Викторович, кандидат педагогических наук, профессор, начальник психологического факультета, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (ФКОУ ВО «АПиУ ФСИН» России), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-5310>, e-mail: ankudinov.nik@list.ru

Experimental Study of the Influence of Self-realization of Students in Sports Activities on the Tendency to Cyber Dependence in University Education Context²

Tatyana A. Simakova

Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-0291>, e-mail: simakovatanea@yandex.ru

² Cited by: Simakova T.A., Zharkikh A.A., Ankudinov N.V. Experimental Study of the Influence of Self-realization of Students in Sports Activities on the Tendency to Cyber Dependence in University Education Context. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 140–150. DOI:10.17759/psylaw.2020100211 (In Russ.).

Alexandra A. Zharkikh

Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1239-9894>, e-mail: fonya_02@mail.ru

Nikolay V. Ankudinov

Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-5310>, e-mail: ankudinov.nik@list.ru

Recently the problem of Internet addiction among young people has become global. Staying in cyberspace entails a series of risks: electronic, content, communication, consumer and Internet addiction risks. In this view the society's need to provide preventive measures to protect the Internet environment from risks is being updated. The study on the severity of Internet addiction in students (conducted on the basis of the Academy of the Federal penitentiary service of Russia) examines the impact of involvement in groups of sports improvement. Sport activity motivates for achievement, demands to respect the daily routine, the execution of training plans and the stable mental state of those involved. The results of the study confirm the positive impact of sports activities on reducing the risk of Internet addiction. The following indicators were identified in cadets-athletes: lower indicators in the preference for virtual online communication; a decrease in motivation to go online as a means of improving emotional state; a decrease in uncontrolled regular mental return to the online space; the decrease of difficulties with the planning of stay in the network and reduce overall performance of Internet addiction.

Keywords: cyber dependence, cyber risks, cyber socialization in the context of university education, the influence of personal self-realization in sports on the tendency to cyber dependence, sports development groups, martial arts, individual typological features.

References

1. Ajvazova A.E. Psihologicheskie aspekty zavisimosti [Psychological aspects of addiction]. SPb.:Publ. Rech', 2008. 120 p.
2. Belov V.I. Jeskapizm: prichiny, funkcii i granicy [Eskapism: reasons, functions and borders] // Innovacionnaja nauka [Innovative science]. 2017. no. 03-1. P. 270–276.
3. Bogdanovich N.V., Shetkina E.I., Borisova A.A., Shevtsova N.A., Moiseeva L.P. Features of the Value-Semantic Sphere of Students in the Period of Study at the University [Elektronnyi resurs]. Psikhologija i pravo = Psychology and Law, 2019. Vol. 9, no. 2, pp. 232–249. doi:10.17759/psylaw.2019090216. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Viru A.A., Kyrge P.K. Gormony i sportivnaja rabotosposobnost' [Hormones and sports performance]. Moscow: Publ. Fizkul'tura i sport, 1983. 159 p.
5. Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B. The Generalized Problematic Internet Use Scale 3 Modified Version: Approbation and Validation on the Russian Sample. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 56–79. doi:10.17759/cpp.2018260304 (In Russ., abstr. in Engl.)

6. Zaretskaya O.V. Computer and Internet Addiction: Analysis and Classification of Approaches [Elektronnyi resurs]. Psychological-Educational Studies, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 145–165. doi:10.17759/psyedu.2017090213. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Simakova T.A. Analiz prikladnykh aspektov problemy razvitiya professionalizma penitentsiarnykh psikhologov v usloviyakh kibersotsializatsii [Analysis of applied aspects of the problem of professional development of penitentiary psychologists in the conditions of cybersocialization] / Sovremennye tendentsii razvitiya obrazovaniya: kompetentsii, tehnologii, kadry : sb. materialov nauch.-metod. konf. (Rjazan', 21–22 marta 2019 g.) [modern trends in the development of education: competence, technology, personnel: collection of scientific Tr. materials scientific-method. Conf. (Ryazan, March 21–22, 2019)]. Rjazan' : Akademija FSIN Rossii, 2019. P. 105–107.
8. Simakova T.A. Razvitie kiberustojchivosti lichnosti obuchajushhhsja v usloviyakh cifrovizatsii obrazovaniya [Development of cyber-stability of the personality of students in the conditions of cybrovization of education] / Psihologija XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: sb. materialov Vserossijskogo simpoziuma psikhologov [psychology of the XXI century: lyrics, searches, vectors of development: SB. nauch. Tr. materials of the all-Russian Symposium of psychologists] / In red. D.V. Sochivko. 2019. P. 574–578.
9. Sobchik L.N. Psihologija individual'nosti. Teorija i praktika psihodiagnostiki [Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnostics]. SPb., 2008. P. 64–71.
10. Stolyarenko A.M., Serdyuk N.V., Vakhnina V.V., Boeva O.M. Psychological Aspects of Destructive Information-Psychological Influence [Elektronnyi resurs]. Psikhologija i pravo = Psychology and Law, 2019. Vol. 9, no. 4, pp. 75–89. doi:10.17759/psylaw.2019090406. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Kholmogorova A.B., Avakyan T.V., Klimenkova E.N., Maljukova D.A. Internet communication and social anxiety among different social groups of adolescents. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 102–129. doi:10.17759/cpp.2015230407. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Griffiths M.D. Internet addiction: Does it really exist? // Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications / J. Gackebach (Ed.). NewYork: AcademicPress, 1998 R. 61–75.

Information about the authors

Tatyana A. Simakova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher, Research Department, Scientific Center, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5715-0291>, e-mail: simakovatanea@yandex.ru

Alexandra A. Zharkikh, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of General Psychology, Psychological Faculty, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1239-9894>, e-mail: fonya_02@mail.ru

Nikolay V. Ankudinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Psychological Department of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-5310>, e-mail: ankudinov.nik@list.ru

Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться?¹

М.Г. Сорокова

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

В статье представлены результаты сравнительного эмпирического исследования мнений студентов, завершивших обучение в электронных курсах по математическим методам в психолого-педагогических исследованиях в смешанном формате по модели «перевернутый класс». Выявлялись возможные трудности обучения, оценивались вовлеченность, самостоятельность изучения курса и прохождения отчетности, практическая польза курса и отношение к такому формату у студентов программ магистратуры и второго высшего образования по сравнению со студентами программ первого высшего образования. Методом логистического регрессионного анализа определялись мнения-предикторы, характерные для каждой из этих категорий. Вопреки ожиданиям, различия не носят принципиального характера, что опровергает сложившиеся стереотипы. У подавляющего большинства студентов обеих категорий существенных трудностей в изучении курса в смешанном формате выявлено не было, тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, курс позволил им отслеживать свою индивидуальную траекторию, а личных контактов с преподавателем было достаточно. Магистранты и студенты второго высшего образования почти единодушно не согласны, что электронный курс снижает качество образования, но согласны, что использование онлайн-курсов — это потребность времени, и чуть реже согласны, что давно пора их вводить. Почти все студенты обеих групп считают, что онлайн-обучение решает проблемы работающих студентов, и утверждают, что им понравился данный курс, различия состоят лишь в модальностях ответов. Студенты магистратуры и второго высшего, в отличие от студентов первого высшего образования, чаще склонны утверждать, что в электронном курсе на семинарах они работали гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении, и сразу включились в работу над курсом, а также реже соглашались заменить очные занятия на вебинары. Они несколько реже подтверждают, что на семинарах помогали однокурсникам, но различия лишь в модальностях

¹ Текст приведен по изданию: *Сорокова М.Г.* Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204

ответов и очень малых процентных расхождениях. Курс оценивается как практически полезный. Проблема нечестных стратегий требует дальнейшего исследования. Общий объем выборки $N = 344$ студента психологических факультетов Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ключевые слова: смешанное обучение, модель «перевернутый класс», электронный учебный курс, массовый открытый онлайн-курс (МООС), цифровые технологии в образовании, цифровая среда университета, логистический регрессионный анализ.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в рамках научно-исследовательского проекта «Цифровые технологии в высшем образовании: разработка технологии индивидуализации обучения средствами электронных учебных курсов».

Введение

В условиях глобализации и цифровизации высшего образования расширяется сфера применения цифровых технологий в различных форматах — смешанном обучении, массовых открытых онлайн-курсах (МООК), разнообразных гибридных моделях [6; 11]. Так, например, с 2016 по 2018 годы Университет штата Иллинойс значительно расширил число онлайн-программ и курсов с широким охватом международного населения [20]. В обзоре процессов цифровизации медицинского образования в Германии [17] подчеркивается, что текущие тенденции в области цифрового преподавания и обучения — это мобильные, интерактивные и персонализированные форматы, а также растущая актуальность платформ обучения. Авторы отмечают, что новые дидактические форматы, которые адаптируются к изменяющемуся учебному поведению студентов, признаны более широко, чем традиционные. По данным опроса Европейской университетской ассоциации (EUA) среди 250 вузов из 37 стран, 91% вузов уже в 2017 году использовали систему смешанного обучения, 82% одновременно внедряли дистанционные технологии и МООК [5].

Благодаря современным цифровым технологиям, университеты всего мира взаимодействуют по сетевой форме и внедряют учебные программы других вузов, повышая доступность и качество образования. В России онлайн-образование — одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования. [7] Университеты, которые хотят быть мощными образовательными кластерами, должны готовить интерактивные курсы с элементами дистанционно-

го обучения. [15] Современная парадигма образования предполагает создание смарт-университетов с целью предоставления возможности каждому студенту построить индивидуальный профиль компетенций, с которыми он выйдет на рынок труда в условиях цифровой экономики и будет там востребован [1] И даже внешние условия, связанные с форс-мажорными обстоятельствами распространения пандемий вирусных инфекций, вынуждают университеты в кратчайшие сроки полностью переходить на дистанционные форматы обучения. В связи с этим, проблема эмпирической оценки различных аспектов обучения в цифровом образовательном пространстве приобретает особую актуальность.

Обзор предшествующих исследований

По результатам социологических опросов, студенты преимущественно положительно относятся к онлайн-обучению. Около 60% студентов, обучающихся на территории США, полагают, что формат смешанного обучения гораздо эффективнее традиционно-очного [5]. Преимуществами использования электронных ресурсов студенты — участники опроса в Томском политехническом университете [2] считают: доступ к учебным материалам и заданиям; тестирование и возможность выполнять задания в режиме онлайн; возможность обратиться с вопросом к преподавателю в любое время, гиперссылки на источники, видео-лекции. Результаты нашего пилотного эмпирического исследования возможностей электронного учебного курса «Математические методы в психологии» также согласуются с этими выводами [13]. Аналогичные преимущества при использовании LMS Moodle в преподавании ряда специальных и общенаучных дисциплин отмечаются в [4]. Те же результаты подтверждают студенты—участники электронных курсов по данным опросов и анализа мнений своих однокурсников на форумах [9]. Вместе с тем, результаты опроса в социальной сети молодежи 18—25 лет показывают [8], что только около 11% знакомы с MOOK, а недостаток времени является основной причиной неиспользования MOOK.

В фокусе внимания исследователей — модель «перевернутый класс». Эта модель с включенной в нее системой поддержки обучения с помощью электронных ресурсов и интерактивных методов организации деятельности студентов повышает их вовлеченность и уровень критического мышления [18]. Студенты положительно оценили возможность сотрудничества и взаимодействия со сверстниками и преподавателями при обучении психотерапии по этой модели, однако не все группы работали оптималь-

но, а подотчетность другим членам группы не всегда обеспечивала подготовку к семинарам [19]. Модель «перевернутый класс», обогащенная смешанным обучением из различных источников, повышает мотивацию студентов и их участие в изучении английского языка [16].

По наблюдениям [14], обучение в онлайн-курсах развивает у студентов общекультурные компетенции — способность к самоорганизации и самообразованию, навыки применения информационно-коммуникационных технологий. По мнению [3], важным штрихом к портрету студента, успешного в онлайн-обучении, является связь субъективного удовлетворения с осознанием пользы полученных знаний. Авторы отмечают также, что чем старше студент, тем более критично он относится к контенту образовательных курсов как в очном, так и в онлайн-формате. Сравнительный анализ отношения студентов различных уровней образования к обучению в цифровой среде университета не проводился.

Дизайн исследования

Сравнительное эмпирическое исследование отношения студентов к обучению в формате разработанных нами электронных учебных курсов «Математические методы в психологии» (ЭУК ММВП) и «Статистические и математические методы в психолого-педагогических исследованиях» (ЭУК СММВППИ), размещенных на платформе LMS Moodle на сайте <http://e-learning.mgppri.ru>, проведено в Московском государственном психолого-педагогическом университете (ФГБОУ ВО МГППУ) в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Цифровые технологии в высшем образовании: разработка технологии индивидуализации обучения средствами электронных учебных курсов» <https://dthe.mgppri.ru> в осеннем семестре 2019/2020 учебного года. Оба курса включают 3 обязательных модуля для изучения базовых методов математической статистики, второй из них — дополнительный 4-й модуль по многомерной статистике. Мы сравнивали мнения студентов после прохождения первых трех модулей.

Использовалась модель смешанного обучения «перевернутый класс»: студенты смотрели видео-лекции дома, а на семинарах актуализировали новую информацию в активном и интерактивном форматах, т.е. решали кейс-задания в SPSS, учились методам трансляции психологического содержания на язык математики и интерпретации результатов количественного анализа данных. Кейс-задания составлены на основе аутентичных ситуаций из области психолого-педагогических исследований.

Мы задавали проблемные вопросы, акцентируя внимание на ключевых положениях и типичных ошибках студентов, а также содействовали их коммуникации и взаимопомощи на семинаре. Внутренние контрольные задания по ЭУК — входной онлайн-тест, 3 обучающих, итоговый онлайн-тест и индивидуальное кейс-задание из 6-ти задач — студенты выполняли самостоятельно. По окончании изучения курса студенты анонимно заполняли анкету «Мнения студентов о ЭУК» через систему LMS Moodle. Доступ к анкете открывался только в том случае, если студент полностью завершил курс обучения.

Предмет исследования: отношение к обучению в цифровой среде университета студентов двух категорий — 1-го курса магистратуры и 3-го курса программ второго высшего образования, с одной стороны, и 3-го курса программ бакалавриата и специалитета первого высшего образования, с другой.

Цель исследования: сравнить мнения об обучении в цифровой образовательной среде университета студентов двух категорий, завершивших электронный курс, и выявить их сходство и различия.

Задачи: 1) выявить достоинства, недостатки и возможные трудности изучения ЭУК, оценить отношение к онлайн-обучению в смешанном формате и практическую пользу курса с точки зрения студентов магистратуры и программ второго высшего образования по сравнению со студентами программ первого высшего образования очной формы обучения; 2) оценить самостоятельность прохождения отчетности и отношение к нечестным стратегиям в онлайн-обучении, а также взаимодействие и вовлеченность в учебный процесс по мнению студентов обеих категорий; 3) определить набор типичных мнений-предикторов, характерных для обеих категорий студентов.

Гипотеза: студенты магистратуры и студенты, обучающиеся на базе высшего образования, будут испытывать больше трудностей при изучении ЭУК, чем студенты первого высшего образования, а их отношение к формату электронных курсов будет более скептическим.

Методы анализа данных. Анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью методов описательной статистики, критерия Хи-квадрат оценки различий между двумя распределениями [12] и метода логистического регрессионного анализа [10]. Анализ выполнен в статистическом пакете SPSS 23-й версии.

Описание выборки. Выборку составили $N_1 = 161$ студентов (из них 17,4% мужчин и 82,6% женщин) 1-го курса магистерских программ направления 44.04.01 «Психолого-педагогическое образование» и студентов 3-го курса программ второго высшего образования бакалавриата направления 37.03.01 «Психология» и специальности

37.05.01 «Клиническая психология» (ЭГ1, «Магистратура и ВВ»), а также $N_2 = 183$ (из них 18,6% юношей и 81,4% девушек) студента 3-го курса бакалавриата по направлению 37.03.01 «Психология» и специальностей 37.05.01 «Клиническая психология», 37.05.02 «Психология служебной деятельности» и 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (ЭГ2, «Первое высшее»). Общий объем выборки $N = 344$ студента.

Обе группы достоверно различаются по возрасту (критерий Хи-квадрат; $p < 0,001$). Группа ЭГ1 — это, в основном, взрослые люди: 17,4% составляют студенты 20–24 лет, 13,0% — 25–29 лет, 24,8% — 30–34 года и 44,7% — 35 лет и старше, в то время как в ЭГ2 преобладает молодежь — 16,9% в возрасте до 20 лет, 81,4% — 20–24 года и лишь 1,6% — это респонденты 25 лет и старше. Обе группы также достоверно различаются по характеру занятости (Хи-квадрат; $p < 0,001$). В ЭГ1 по сравнению с ЭГ2 работа связана со специальностью, на которой они обучаются у 51,6% vs 5,5%, не связана — у 31,7% vs 41,5%, а 16,8% vs 53,0% в настоящее время вообще не работают.

Результаты

Вопросы анкеты мы разделили по содержанию на 5 групп. Первую группу «Возможные трудности и преимущества обучения в ЭУК» составили 11 вопросов, вторую группу «Отношение студентов к обучению в ЭУК» — также 11 вопросов. Вопросы третьей группы — всего 7 — касались самостоятельности прохождения отчетности и использования студентами нечестных стратегий в онлайн-обучении, четвертой — самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс — всего 10. В последней пятой группе было 3 вопроса о практической пользе контента обоих электронных курсов для математической обработки и анализа эмпирических данных выпускной квалификационной работы. Вопросы представляли собой утверждения, степень согласия с которыми оценивались респондентами по 4-хступенчатой порядковой шкале «нет — скорее, нет — скорее, да — да».

Мы предполагали, что у студентов обеих категорий — программ магистратуры и второго высшего образования, с одной стороны, и первого высшего — с другой, — есть набор типичных мнений об онлайн-обучении, которые позволят отделить одну категорию от другой. Чтобы определить наиболее значимые убеждения — предикторы групповой принадлежности респондентов — мы использовали метод логистического регрессионного анализа (ЛРА) с пошаговым включе-

нием переменных в уравнение на основе отношения максимального правдоподобия.

ЛРА позволяет прогнозировать вероятности возникновения некоторого события по совокупности значений множества признаков. В нашем случае такими множествами выступали поочередно каждая из 5-ти групп вопросов анкеты — независимых переменных X_1, X_2, \dots, X_n . Зависимой переменной Y , принимающей лишь одно из двух значений, стала принадлежность к одной из двух категорий студентов — это число 0 (событие не произошло, то есть, в нашем случае, «студент обучается по программам магистратуры или второго высшего образования») или число 1 (событие произошло, то есть «студент обучается по программам первого высшего образования»). При определении прогнозируемой величины по совокупности значений независимых переменных методом ЛРА вычисляется вероятность для каждого студента и на основании этой вероятности студенту присваивается одно из двух значений бинарной переменной. Если вероятность оказалась менее 0,5, студент будет отнесен к категории обучающихся в магистратуре или по программам второго высшего образования ($Y = 0$), в противном случае — к получающим первое высшее образование ($Y = 1$). Показателями качества модели, построенной методом логистической регрессии, являются объединенные критерии для коэффициентов модели — значение статистик Хи-квадрат и R-квадрат Найджелкерка. Первая из них отражает влияние совокупности предикторов на зависимую переменную, а вторая показывает долю влияния всех предикторов на дисперсию зависимой переменной.

В первой группе вопросов «Возможные трудности и преимущества обучения в ЭУК» методом ЛРА выделено 4 предиктора: «Трудно привыкнуть к новой форме обучения в смешанном формате» ($B = 0,290$; $p = 0,029$; $p < 0,05$); «Предлагаемые в ЭУК тесты помогли мне лучше усвоить материал» ($B = - 0,371$; $p = 0,027$; $p < 0,05$), «ЭУК позволяет всегда быть курсе своих оценок, заданий, тем занятий» ($B = - 0,629$; $p = 0,015$; $p < 0,05$); «В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем» ($B = - 0,440$; $p < 0,001$). Положительный коэффициент регрессии B говорит о том, что чем выше степень согласия студента с данным вопросом-предиктором, тем более вероятно он относится к категории «Первое высшее» (ЭГ2). Отрицательные значения B говорят в пользу принадлежности студента, согласного или скорее согласного с этим утверждением, к категории «Магистратура и ВВ» (ЭГ1). Значение статистики Хи-квадрат для модели равно 32,522, $p < 0,001$, следовательно, совокупность выделенных предикторов оказывает существенное влияние на зависимую переменную. R-квадрат Найджел-

керка равен 0,120, т. е. совокупность предикторов объясняет 12,0% дисперсии зависимой переменной.

Точность предсказания принадлежности к ЭГ1 – 48,4%, к ЭГ2 – 74,3%. Общая точность предсказания – 62,2%. Таким образом, выделенные мнения достаточно характерны для студентов первого высшего образования, но не позволяют с достаточной уверенностью отнести студентов с противоположной точкой зрения по этим вопросам к обучающимся в магистратуре и на втором высшем, так как точность предсказания составляет менее 50%.

Чтобы уточнить интерпретацию, мы проверили различия между распределениями ответов на вопросы-предикторы студентов ЭГ1 vs ЭГ2 по критерию Хи-квадрат. Результаты представлены в сводной таблице (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение распределений ответов студентов двух категорий на вопросы-предикторы о возможных трудностях и преимуществах обучения в ЭУК (N = 344)

Предиктор	Категория студентов	Ответ				Хи-квадрат	p-значение
		Нет (%)	Скорее, нет (%)	Скорее, да (%)	Да (%)		
1	2	3	4	5	6	7	8
Трудно привыкнуть к новой форме обучения в смешанном формате	ЭГ1 (N ₁ = 161)	54,0	28,6	17,4		6,964	0,073
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	42,6	29,0	28,4			
Предлагаемые в ЭУК тесты помогли мне лучше усвоить материал	ЭГ1 (N ₁ = 161)	6,2		36,0	57,8	12,917	0,005
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	18,1		33,3	48,6		
ЭУК позволяет всегда быть курсе своих оценок, заданий, тем занятий	ЭГ1 (N ₁ = 161)	0,6		99,4		10,879	0,012
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	6,5		93,4			
В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем	ЭГ1 (N ₁ = 161)	31,1	29,2	39,7		5,099	0,165
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	40,4	30,1	29,5			

Как видно из табл. 1, трудности перехода к ЭУК в формате смешанного обучения испытывают лишь менее 20% студентов ЭГ1 и менее 30% студентов ЭГ2, но различия не значимы. Подавляющему большинству студентов обеих категорий тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, но среди студентов ЭГ1 доля таких достоверно больше ($p < 0,01$). Обе категории студентов почти в полном составе считают, что ЭУК позволяет им отслеживать свою индивидуальную траекторию, лишь с небольшим, но достоверным преобладанием доли ЭГ1 ($p < 0,05$). Мнения о недостатке личных контактов с преподавателем распределились более равномерно, на 3 почти равные части, однако если среди более опытных студентов ЭГ1 около 40% говорят о дефиците таких контактов, то среди молодежи ЭГ2, наоборот, около 40% полностью отрицают это. Заметим, что в обеих категориях подавляющему большинству контактов с преподавателем было достаточно: об этом свидетельствуют около 60% первой группы и около 70% — второй, причем различия статистически не значимы. Это явно противоречит распространенному стереотипу.

Вторая группа вопросов касалась отношения к обучению в ЭУК, в анализ было включено всего 11 параметров. Метод ЛРА позволил выделить 5 предикторов: «Использование ЭУК снижает качество образования» ($B = 0,535$; $p = 0,005$; $p < 0,01$); «Использование ЭУК — это потребность времени» ($B = -0,471$; $p = 0,001$), «Укажите, пожалуйста, понравился ли Вам данный курс в формате ЭУК» ($B = -0,833$; $p < 0,001$); «ЭУК — это хорошее решение проблем тех студентов, кто работает и не может посещать занятия» ($B = 0,740$; $p = 0,005$; $p < 0,01$). «Давно пора вводить ЭУК» ($B = 0,842$; $p < 0,001$). Значение статистики Хи-квадрат для модели равно 51,102, $p < 0,001$, следовательно, совокупность выделенных предикторов оказывает существенное влияние на зависимую переменную. Величина R-квадрата Найджелкерка 0,184 говорит о том, что 18,4% дисперсии зависимой переменной объясняется предикторами. Точность предсказания принадлежности к группе ЭГ1 — 62,7%, ЭГ2 — 72,7%, поэтому выделенные предикторы можно достаточно уверенно считать мнениями, характерными для студентов каждой категории. Общая точность предсказания — 68,0%. Различия между распределениями ответов на вопросы-предикторы представлены в табл. 2.

Согласно табл. 2, подавляющее большинство студентов отрицают стереотипное мнение о том, что качество образования снижается при использовании ЭУК, причем среди старших студентов ЭГ1 таких даже больше ($p < 0,05$). Студенты ЭГ1 более единодушно поддерживают мнение, что использование ЭУК — это потребность времени ($p < 0,01$). Электронный курс, направленный на обучение математическим методам

Таблица 2

Сравнение распределений ответов студентов двух категорий на вопросы-предикторы об отношении к обучению в ЭУК (N = 344)

Предиктор	Категория студентов	Ответ				Хи-кв-д-рат	р-значение
		Нет (%)	Скорее, нет (%)	Скорее, да (%)	Да (%)		
1	2	3	4	5	6	7	8
Использование ЭУК снижает качество образования	ЭГ1 (N ₁ = 161)	47,8	46,0	6,2		9,045	0,029
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	44,8	38,8	16,4			
Использование ЭУК – это потребность времени	ЭГ1 (N ₁ = 161)	15,5		43,5	41,0	14,090	0,003
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	30,1		43,2	26,8		
Укажите, пожалуйста, понравился ли Вам данный курс в формате ЭУК	ЭГ1 (N ₁ = 161)	6,8		93,1		6,031	0,110
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	10,4		89,6			
ЭУК – это хорошее решение проблем тех студентов, кто работает и не может посещать занятия	ЭГ1 (N ₁ = 161)	3,1		23,0		11,702	0,008
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	2,7		10,9			
Давно пора вводить ЭУК	ЭГ1 (N ₁ = 161)	26,1		50,3		12,003	0,007
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	19,1		39,9			

в психологии и педагогике и освоению статистического пакета SPSS, то есть совсем «не профильному» предмету, тем не менее понравился порядка 90% студентов обеих категорий, причем различия не значимы. Кроме того, несколько большие процентные доли студентов ЭГ2 согласны с тем, что ЭУК решает проблемы работающих студентов и давно пора вводить ЭУК. Не согласных с тем, что введение ЭУК своевременно, всего около пятой части студентов первого высшего и около четверти среди студентов магистратуры и второго высшего ($p < 0,01$).

Третья группа вопросов – самостоятельность прохождения отчетности и нечестные стратегии в онлайн-обучении – включала

7 утверждений, однако методом ЛРА был выделен всего один предиктор: «Все равно будут студенты, кто использует нечестные стратегии при тестировании» ($B = 0,285$; $p = 0,038$; $p < 0,05$). Он оказывает статистически значимое влияние на зависимую переменную, так как Хи-квадрат для модели равно 4,394; $p = 0,036$ ($p < 0,05$). R-квадрат Найджелкерка равен 0,017, то есть этот предиктор объясняет лишь 1,7% дисперсии зависимой переменной. Точность предсказания принадлежности к группе «Магистратура и ВВ» очень низкая, всего лишь 26,1%, но она весьма высока для группы «Первое высшее» — 88,5%. Общая точность предсказания — 59,3%. Следовательно, утвердительные ответы на этот вопрос достаточно характерны для студентов первого высшего, но нельзя считать, что отрицательные ответы на него же характерны для магистрантов и студентов второго высшего образования. Различия между распределениями ответов по данному вопросу-предиктору студентов ЭГ1 против ЭГ2 таковы: Нет — 3,1% vs 4,4%; скорее нет — 23,0% vs 7,1%; скорее да — 40,4% vs 50,3%; да — 33,5% vs 38,3% ($p = 0,001$).

Вопросы четвертой группы — всего 10 — касались самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс с помощью электронного курса. Методом ЛРА выделено 5 вопросов-предикторов: «В ЭУК на семинарах (или вебинарах) я работал(а) гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении» ($B = -0,564$; $p < 0,001$); «Я включился в работу с ЭУК не сразу, а примерно с середины времени, отведенного на его изучение» ($B = 0,463$; $p < 0,001$), «На семинарах я помогал(а) однокурсникам» ($B = 0,301$; $p = 0,015$; $p < 0,05$); «В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем» ($B = -0,316$; $p = 0,012$; $p < 0,05$). «Было бы удобнее, если бы в ЭУК вместо очных занятий были только вебинары» ($B = 0,578$; $p < 0,001$). Значение статистики Хи-квадрат для модели равно 60,473, $p < 0,001$, таким образом, влияние предикторов на зависимую переменную достоверно. R-квадрат Найджелкерка, равный 0,218, показывает, что ими объясняется 21,8% дисперсии зависимой переменной. Точность предсказания принадлежности к ЭГ1 — 66,5%, ЭГ2 — 74,2%, следовательно, и здесь мы получили набор мнений, достаточно характерных для каждой группы. Общая точность предсказания — 70,5%. Различия между распределениями ответов на вопросы-предикторы представлены в табл. 3.

Обратим внимание (ср. табл. 3 и табл. 1), что при проведении ЛРА в эту группу переменных в анализе мы снова включили вопрос о недостаточности личных контактов с преподавателем, который уже входил в первую группу вопросов, так как он и здесь вполне подходит по смыслу, и он снова оказался в числе предикторов с небольшим преоб-

Таблица 3

Сравнение распределений ответов студентов двух категорий на вопросы-предикторы о самостоятельности и вовлеченности в образовательный процесс с помощью ЭУК (N = 344)

Предиктор	Категория студентов	Ответ				Chi-квaд-рат	p-значение
		Нет (%)	Скорее, нет (%)	Скорее, да (%)	Да (%)		
1	2	3	4	5	6	7	8
В ЭУК на семинарах (или вебинарах) я работал(а) гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении	ЭГ1 (N ₁ = 161)	5,0	29,8	41,0	24,2	17,745	0,000
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	18,6	30,1	28,4	24,0		
Я включился в работу с ЭУК не сразу, а примерно с середины времени, отведенного на его изучение	ЭГ1 (N ₁ = 161)	36,6	21,1	29,2	13,0	22,086	0,000
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	18,0	24,0	28,4	29,5		
На семинарах я помог(а) однокурсникам	ЭГ1 (N ₁ = 161)	34,2		65,8		0,598	0,897
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	32,9		67,0			
В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем	ЭГ1 (N ₁ = 161)	31,1	29,2	39,7		5,099	0,165
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	40,4	30,1	29,5			
Было бы удобнее, если бы в ЭУК вместо очных занятий были только вебинары	ЭГ1 (N ₁ = 161)	36,0	46,6	12,4	5,0	26,396	0,000
	ЭГ2 (N ₂ = 183)	19,7	40,4	20,8	19,1		

ладанием (на 10%) доли положительных ответов в ЭГ1. Рассмотрим и другие предикторы. Более интенсивную работу на семинарах, чем при классическом обучении, уверенно подтверждает четверть студентов обеих категорий, а чуть менее уверенно – еще более 40% студентов ЭГ1 и около 30% студентов ЭГ2. Уверенный ответ «Нет» дают всего лишь 5% студентов первой группы и менее 20% – второй, т. е. студентов первого высшего ($p < 0,001$). Действительно, семинары при смешанном обуче-

нии предполагают очень интенсивную работу по активизации материала, изученного самостоятельно. Запоздалое включение в работу по ЭУК более характерно для студентов ЭГ2: около 30% уверенно подтверждают это по сравнению со студентами ЭГ1, а менее уверенно — по трети в обеих группах, тогда как только около 18% студентов первого высшего отрицают это, а среди студентов магистратуры и второго высшего доля включившихся в работу своевременно вдвое больше ($p < 0,001$). Две трети студентов обеих групп помогали однокурсникам на семинарах, здесь достоверных различий нет. При этом более 80% студентов ЭГ1 не согласны заменить очные встречи вебинарами, а среди студентов ЭГ2 таких около 60% ($p < 0,001$).

Наконец, из трех *вопросов пятой группы, оценивающих практическую пользу курса математических методов в психологии и педагогике в формате ЭУК*, предиктором стал только один вопрос: «Информация этого ЭУК поможет мне сделать математическую обработку данных в моей курсовой (дипломной) работе» ($B = -0,376$; $p = 0,019$; $p < 0,05$). Этот предиктор значимо влияет на зависимую переменную: Хи-квадрат для модели равно 5,875; $p = 0,015$; $p < 0,05$, однако R-квадрат Найджелкерка равен всего 0,023, т. е. предиктор объясняет лишь 2,3% дисперсии. Точность предсказания принадлежности к ЭГ1 — 70,8%, к ЭГ2 — 41,0%, поэтому положительные ответы на этот вопрос весьма характерны для первой группы, но отрицательные ответы не дают оснований предполагать, что студент получает первое высшее образование. Общая точность предсказания — 54,9%. Между распределениями ответов по вопросу-предиктору достоверных различий не выявлено. Студенты ЭГ1 по сравнению с ЭГ2 отрицают пользу курса в 5,6% vs 9,8% случаев, в то время как ответ «скорее да» дают 23,6% vs 31,1%, а совершенно утвердительный ответ «да» — 70,8% vs 59,0% ($p = 0,103$).

Обсуждение результатов

Цифровая трансформация образования вызывает много дискуссий, и существуют устойчивые убеждения и даже стереотипы о ее отдельных аспектах. Например, считается, что молодежь легче адаптируется к онлайн-обучению, а люди зрелого возраста испытывают больше трудностей и более критически настроены по отношению к нему. Это тем более странно, что профессиональная деятельность подавляющего большинства обучающихся в магистратуре и на программах второго высшего образования непосредственно связана с компьютером. Распространено и мнение, что при обучении в электронных курсах студенты теряют уни-

кальную возможность личных контактов с преподавателем. Посмотрим, так ли это с точки зрения более зрелых студентов ЭГ1, с одной стороны, и молодежи ЭГ2, с другой.

На **вопросы о возможных трудностях и преимуществах обучения в ЭУК** студенты группы ЭГ2 «Первое высшее» высказывают ряд характерных мнений, позволяющих с высокой точностью (74,3%) спрогнозировать их принадлежность к этой группе. По сравнению с группой ЭГ1 им несколько сложнее привыкнуть к обучению в ЭУК в смешанном формате (однако трудности испытывают менее 30% из них), тесты чаще оцениваются ими как не помогающие или скорее не помогающие усвоить материал курса (но таких менее 20%), они несколько чаще не вполне согласны, что ЭУК позволяет им отслеживать свою индивидуальную траекторию (но доля таких ничтожна и составляет лишь около 6%), и они несколько чаще — примерно на 10% — отрицают дефицит контактов с преподавателем (примерно в 70% случаев). Заметим, что преобладание противоположных оценок, строго говоря, не может считаться характерным для группы ЭГ1, поскольку точность прогноза для нее составила менее 50%. В целом, у подавляющего большинства студентов обеих категорий существенных трудностей выявлено не было, тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, ЭУК действительно позволил им отслеживать свою индивидуальную траекторию, а личных контактов с преподавателем было достаточно. Это хорошо согласуется с нашим предыдущим исследованием [13] и опровергает сложившиеся стереотипы.

Вопросы второй группы об отношении к обучению в ЭУК позволили выделить совокупность мнений-предикторов, характерных как для ЭГ1, так и для ЭГ2. Эта группа вопросов также проверяет ряд стереотипных мнений о более низком качестве онлайн-образования в смешанном формате по сравнению с традиционно-очным и о бесполезности введения электронных курсов как дани моде. Кроме того, практически все студенты ЭГ1 заняты профессиональной деятельностью, а многие студенты ЭГ2 тоже подрабатывают и по этой причине не могут посещать очные занятия. Этот аргумент часто приводится в свое оправдание неуспевающими студентами, и здесь требуются не только административные меры контроля, но и другие конструктивные решения, например, электронные курсы и онлайн-обучение. Наконец, отношение к математике — это тоже повод для споров в университетской среде. Среди отдельных преподавателей, к сожалению, все еще бытует мнение, что математика психологу не нужна, студенты-психологи не способны ее усвоить даже в прикладных аспектах, а курс математических методов в психологии — это «неизбежное зло». Посмотрим на все это глазами студентов.

По результатам нашего исследования, студенты ЭГ1 по сравнению с ЭГ2 почти в 94% случаях не согласны, что ЭУК снижает качество образования (это на 10% больше), а также более единодушно — более 84% против 70% — поддерживают мнение, что использование ЭУК — это потребность времени. Около 75% из них по сравнению с почти 80% студентов ЭГ1 согласны, что давно пора вводить ЭУК, причем студенты обеих групп практически единодушно (более 95%) согласны, что ЭУК решает проблемы работающих студентов, а различия здесь лишь в модальностях ответов, так как молодежь чаще дает уверенный ответ «да», а более зрелые студенты — смягченный «скорее да». И самое отрадное для нас это то, что ЭУК, посвященный математическим методам в психолого-педагогических исследованиях, — а это далеко не самая любимая тематика среди студентов-психологов — понравился 93% студентов ЭГ1 и почти 90% студентов ЭГ2, что тоже противоречит сложившимся стереотипам.

Третья группа очень важных **вопросов о самостоятельности прохождения отчетности и нечестных стратегиях в онлайн-обучении** оказалась наименее информативной и позволила выделить всего одно утверждение-предиктор — «Все равно будут студенты, кто использует нечестные стратегии при тестировании», — по которому наблюдается почти полное единодушие. Согласие с этим мнением характерно для обеих категорий студентов, но в группе ЭГ1 выражают несогласие около 26%, а в группе ЭГ2 — лишь чуть более 11%. Если согласие позволяет с высокой точностью прогнозировать принадлежность к группе ЭГ2, то несогласие нельзя считать характерным для группы ЭГ1, так точность прогноза очень низкая. Что это: отражение жизненного опыта или оправдание собственных нечестных стратегий прохождения тестов, пока сказать трудно. Проблема нечестных стратегий требует дальнейшего исследования.

Вопросы четвертой группы касались самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс с помощью электронного курса. Они позволили выделить набор мнений, достаточно характерных для каждой из двух категорий студентов. Студенты ЭГ1 в отличие от ЭГ2 чаще склонны утверждать, что в ЭУК на семинарах (или вебинарах) они работали гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении и сразу включились в работу над курсом, а также реже соглашались заменить очные занятия на вебинары. При этом они несколько реже подтверждают, что на семинарах помогали однокурсникам, но здесь различия лишь в модальностях ответов и очень малых процентных расхождениях. Действительно, более интенсивную работу на семинарах подтверждают 65% студентов ЭГ1 и 52% студентов

ЭГ2, а не согласны заменить семинары вебинарами 82% и 60% соответственно. Запоздалое включение в работу примерно с середины курса подтверждают 42% первых и 57% вторых. Помощь однокурсникам на семинарах подтверждает около двух третей в обеих группах. Действительно, семинары при работе в ЭУК в смешанном формате становятся значительно интенсивнее, мы работали с аудиторией в активном и интерактивном режимах, содействуя их самостоятельной деятельности с ресурсами ЭУК и программой SPSS. Но если посещаемость семинаров в ЭГ1 была очень высокой, то в ЭГ2 пропусков занятий было больше, так как посещаемость уже не учитывалась при выставлении зачета по курсу, и этот административный рычаг не использовался нами. Возможно также, что студентам первого высшего действительно удобнее изучать курс скорее самостоятельно, а более зрелые обучающиеся нуждаются в большей помощи преподавателя. Кроме того, студенты должны начинать изучать курс с первого занятия, и преподавателю нужно над этим работать.

Наконец, в пятой группе вопросов, оценивающих практическую пользу курса математических методов в психологии и педагогике в формате ЭУК, предиктором стал только один вопрос: «Информация этого ЭУК поможет мне сделать математическую обработку данных в моей курсовой (дипломной) работе». Преимущественное согласие с ним характерно для студентов ЭГ1, но несогласие не дает оснований предполагать, что студент получает первое высшее образование. Различие ответов здесь только в модальностях, так как более 94% первых и 90% вторых подтверждают практическую пользу курса, и это очень отрандно.

Выводы

Гипотеза исследования не подтвердилась. В целом, у подавляющего большинства студентов обеих категорий существенных трудностей в изучении ЭУК в смешанном формате выявлено не было, тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, ЭУК действительно позволил им отслеживать свою индивидуальную траекторию, а личных контактов с преподавателем было достаточно. Это опровергает сложившиеся стереотипы.

На вопросы о возможных трудностях и преимуществах обучения в ЭУК студенты группы «Первое высшее» высказывают ряд характерных мнений, позволяющих с высокой точностью (74,3%) спрогнозировать их принадлежность к этой группе, но преобладание противоположных оце-

нок, не может считаться характерным для группы «Магистратура и ВВ», поскольку точность прогноза для нее составила менее 50%.

Вопросы второй группы об отношении к обучению в ЭУК позволили установить совокупность мнений-предикторов, позволяющих с высокой точностью спрогнозировать принадлежность студента к одной из исследуемых категорий. Магистранты и студенты второго высшего образования по сравнению с первым высшим почти единодушно не согласны, что ЭУК снижает качество образования, но согласны, что использование ЭУК — это потребность времени, и чуть реже согласны, что давно пора вводить ЭУК. Почти все студенты обеих групп считают, что ЭУК решает проблемы работающих студентов. Обе категории студентов в подавляющем большинстве утверждают, что им понравился данный ЭУК, посвященный математическим методам в психолого-педагогических исследованиях. Различия состоят лишь в модальностях ответов, которые следуют одним и тем же общим тенденциям, что также опровергает стереотипы.

Третья группа очень важных вопросов о самостоятельности прохождения отчетности и нечестных стратегиях в онлайн-обучении оказалась наименее информативной и позволила выделить всего одно утверждение-предиктор, по которому наблюдается почти полное единодушие. Проблема нечестных стратегий требует дальнейшего исследования.

Вопросы четвертой группы о самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс с помощью электронного курса позволили выделить набор мнений, достаточно характерных для каждой из двух категорий студентов. Студенты магистратуры и второго высшего, в отличие от студентов первого высшего образования, чаще склонны утверждать, что в ЭУК на семинарах они работали гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении и сразу включились в работу над курсом, а также реже соглашались заменить очные занятия на вебинары. Они реже подтверждают, что на семинарах помогали однокурсникам, но здесь различия лишь в модальностях ответов и очень малых процентных расхождениях.

В последней группе вопросов о практической пользе курса математических методов в психологии и педагогике в формате ЭУК предиктором стал только один вопрос. Различие ответов здесь только в модальностях, так как почти все подтверждают практическую пользу курса.

Литература

1. *Дмитриевская Н.А., Горемыкина Г.И.* Моделирование системы управления по результатам деятельности смарт-университета в условиях цифровизации экономики и общества // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5–6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 39–46.

2. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы / Дворянчиков Н.В., Калашникова Т.В., Печникова Л.С., Фролова Н.В. // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 2. С. 76–83. DOI:10.17759/pse.201621020
3. *Клименских М.В., Мальцев А.В., Халфин А.В.* Мотивационные и когнитивные особенности студентов – слушателей онлайн-курсов // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5–6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 146–154.
4. *Кочеткова И.С., Терская Л.А.* Опыт использования системы электронного обучения (Moodle) в общенаучных и специальных дисциплинах // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 4. № 21. С. 93–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-sistemy-elektronno-go-obucheniya-moodle-v-obschenauchnyh-i-spetsialnyh-distsiplinah> (дата обращения: 02.04.2020).
5. *Ломоносова Н.В.* К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Том 5. № 182. С. 122–126.
6. *Марголис А.А.* Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 5–19. DOI:10.17759/pse.2018230301
7. *Маршанская Л.В., Лесниченко Г.И.* Информатизация образования как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования // Наука и образование сегодня. 2018. Том 3. № 26. С. 62–67.
8. *Маслова Л.А.* MOOK в классических университетах. Спрос на MOOK со стороны молодежи 18 – 25 лет // Материалы международной конференции E-Learning Stakeholders and Researchers Summit (г. Москва, 5–6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 23–38.
9. *Муллагалиев Н.А., Уразлина Н.В.* Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения в вузе // Инновационная наука. 2017. № 1. С. 188–191.
10. *Наследов А.Д.* IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
11. *Рощина Я.М., Рощина С.Ю., Рудаков В.Н.* Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174–199. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-174-199
12. *Сорокова М.Г.* Математические методы в психолого-педагогических исследованиях : Учебное пособие. М.: Неолит, 2020. 216 с. DOI:10.17759/psychlib/978-5-6043562-0-3
13. *Сорокова М.Г.* Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 36–50. DOI:10.17759/pse.2020250104
14. *Хазан М.Ю.* Развитие умений и навыков для создания онлайн-курсов: профессиональный опыт и творческое начало // Материалы международной

- конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5–6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 140–145.
15. *Чхутияшвили Л.В.* Государственная политика в сфере онлайн-образования // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5 – 6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 18–21.
 16. *Arif S., Omar I.* Effectiveness of Flipped Classroom in Teaching Basic English Courses // *Yükseköğretim Dergisi*. 2019. Vol. 9. № 3. P. 279–289. DOI:10.2399/yod.19.003
 17. *Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D.* Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung // *Bundesgesundheitsbl.* 2018. Vol. 61. P. 201–209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z
 18. *Rajaram K.* Flipped classrooms: Scaffolding support system with real-time learning interventions // *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2019. Vol. 9. № 1. P. 30–58. Available at: <http://www.nus.edu.sg/cdtl/engagement/publications/ajsotl-home/archive-of-past-issues/v9n1/flipped-classrooms-providing-a-scaffolding-support-system-with-real-time-learning-interventions> (Accessed 02.04.2020).
 19. *Røe Y., Rowe M., Ødegaard N.B. et al.* Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach // *BMC Med Educ*. 2019. Vol. 19, 291. DOI:10.1186/s12909-019-1728-2
 20. *Wu M. et al.* Instructional Video Properties That Foster Student Engagement, Learning, and Performance in Online Environments // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5–6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 9–13.

Информация об авторах

Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Digital Educational Environment in University: Who Is More Comfortable Studying in It?²

Marina G. Sorokova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

The article presents the comparative empirical study findings of the opinions of students after completing e-courses in mathematical methods in psycho-educational researches in blended learning format according to the “flipped classroom” model. Possible learning difficulties are examined, the involvement, learning and testing independence, the practical benefits and the attitude to this format among master’s programs and second higher education programs students as compared with undergraduate programs students are assessed. Using the logistic regression analysis method the predictors characterizing each of these categories are determined. Contrary to expectations, the differences are not fundamental, which refutes the prevailing stereotypes. The overwhelming majority of both groups students did not have significant difficulties, the tests were useful for better content assimilation, the e-course allowed them to track their individual trajectory, and there were enough personal contacts with the teacher. Master’s programs students and students of the second higher education ones almost unanimously disagree that the e-courses reduce the education quality, but agree that the use of online-courses is a modern need, and it is high time to introduce them. Almost all students of both groups believe that online-learning solves the problems of employed students, and claim that they like this e-course. Students of master’s programs and students of the second higher education ones are more likely to argue that they studied much more intensively in e-course seminars than in traditional in-class education, and immediately got involved in the learning process, and less often agree to replace face-to-face classes with webinars. They somewhat less often confirm that they helped classmates at the seminars. The course is rated as practically useful. The problem of dishonest strategies requires further investigation. The total sample size $N = 344$ students of psychological faculties of the Moscow State University of Psychology and Education.

Keywords: blended learning, flipped classroom model, e-course, mass open online course (MOOC), digital technologies in education, university digital environment, logistic regression analysis.

² Cited by: Sorokova M.G. Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204 (In Russ.).

Funding. The reported study was funded by the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) in the framework of the research project “Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses”.

References

1. Dmitrievskaya N.A., Goremykina G.I. Modelirovanie sistemy upravleniya po rezul'tatam deyatelnosti smart-universiteta v usloviyakh tsifrovizatsii ekonomiki i obshchestva [Modeling a management system based on the results of a smart university in the context of digitalization of the economy and society]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*” (g. Moskva, 5 – 6 dekabrya 2018 g.). [Materials of the international conference “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*”]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 39–46. (In Russ.).
2. Ispol'zovanie elektronnoho obucheniya v obrazovatel'nom protsesse: problemy i perspektivy / Dvoryanchikov N.V., Kalashnikova T.V., Pechnikova L.S., Frolova N.V. // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2016, Vol. 21, no. 2, pp. 76–83. DOI:10.17759/pse.201621020 (In Russ.).
3. Klimenskikh M.V., Mal'tsev A.V., Khalfin A.V. Motivatsionnye i kognitivnye osobennosti studentov – slushatelei onlain-kursov [Motivational and cognitive features of students studying online-courses]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*” (g. Moskva, 5–6 dekabrya 2018 g.). [Materials of the international conference “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*”]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 146–154. (In Russ.).
4. Kochetkova I.S., Terskaya L.A. Opyt ispol'zovaniya sistemy elektronnoho obucheniya (Moodle) v obshchenauchnykh i spetsial'nykh distsiplinakh [The experience of using the e-learning system (Moodle) in general scientific and special disciplines]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimuth of scientific researches: pedagogy and psychology]*, 2017, Vol. 4, no. 21, pp. 93–97. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-sistemy-elektronnoho-obucheniya-moodle-v-obshchenauchnykh-i-spetsialnykh-distsiplinakh> (Accessed 02.04.2020). (In Russ.).
5. Lomonosova N.V. K voprosu ob ispol'zovanii sistemy smeshannogo obucheniya studentami vuzov [On the use of blended learning system by university students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*, 2017, Vol. 5, no. 182, pp. 122–126. (In Russ.).
6. Margolis A.A. Chto smeshivaet smeshannoe obuchenie? [What Kind of Blending Makes Blended Learning?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018, Vol. 23, no. 3, pp. 5–19. DOI:10.17759/pse.2018230301. (In Russ.).
7. Marshanskaya L.V., Lesnichenko G.I. Informatizatsiya obrazovaniya kak odno iz prioritnykh napravlenii gosudarstvennoi politiki v oblasti obrazovaniya [Informatization of education as one of the priority areas of state policy in the field of

- education]. *Nauka i obrazovanie segodnya* [Science and education today], 2018, Vol. 3, no. 26, pp. 62–67. (In Russ.).
8. Maslova L.A. MOOK v klassicheskikh universitetakh. Spros na MOOK so storony molodezhi 18–25 let [MOOCs in classical universities. Demand for MOOCs from youth 18–25 years old]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*” (g. Moskva, 5–6 dekabrya 2018 g.). [Materials of the international conference “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*”]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 23–38. (In Russ.).
 9. Mullagaliev N.A., Urazlina N.V. Ob otnoshenii studentov k vvedeniyu elementov distantsionnogo obucheniya v vuze [On the attitude of students to the introduction of distance learning elements in a university]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovation Science], 2017, no. 1, pp. 188–191. (In Russ.).
 10. Nasledov A.D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional’nyi statisticheskii analiz dannykh [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint-Petersburg: Piter, 2013. 416 p. (In Russ.).
 11. Roshchina Ya.M., Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. Spros na massovye otkrytye onlain-kursy (MOOC): opyt rossiiskogo obrazovaniya [Demand for Mass Open Online Courses (MOOC): Russian Education Experience]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues], 2018, no. 1, pp. 174–199. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-174-199 (In Russ.).
 12. Sorokova M.G. Matematicheskie metody v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh : Uchebnoe posobie [Mathematical methods in psycho-educational researches]. Moscow: Publ. Neolit, 2020. 216 p. DOI:10.17759/psychlib/978-5-6043562-0-3 (In Russ., in Engl.).
 13. Sorokova M.G. Elektronnyi kurs kak tsifrovoy obrazovatel’nyi resurs smeshanogo obucheniya v usloviyakh vysshego obrazovaniya [E-Course as Blended Learning Digital Educational Resource in University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2020, Vol. 25, no. 1, pp. 36–50. DOI:10.17759/pse.2020250104 (In Russ., in Engl.).
 14. Khazan M.Yu. Razvitiye umenii i navykov dlya sozdaniya onlain-kursov: professional’nyi opyt i tvorcheskoe nachalo [Developing skills for creating online courses: professional experience and creativity]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*” (g. Moskva, 5–6 dekabrya 2018 g.). [Materials of the international conference “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*”]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 140–145. (In Russ.).
 15. Chkhutiashvili L.V. Gosudarstvennaya politika v sfere onlain-obrazovaniya [State policy in the field of online-education]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*” (g. Moskva, 5–6 dekabrya 2018 g.). [Materials of the international conference “*E-Learning Stakeholders and Researchers Summit*”]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 18–21. (In Russ.).
 16. Arif S., Omar İ. Effectiveness of Flipped Classroom in Teaching Basic English Courses. *Yükseköğretim Dergisi*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 279–289. DOI:10.2399/yod.19.003

17. Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D. Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung. *Bundesgesundheitsbl.* 2018. Vol. 61, pp. 201–209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z
18. Rajaram K. Flipped classrooms: Scaffolding support system with real-time learning interventions. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2019. Vol. 9, no. 1, pp. 30–58. Available at: <http://www.nus.edu.sg/cdtl/engagement/publications/ajsotl-home/archive-of-past-issues/v9n1/flipped-classrooms-providing-a-scaffolding-support-system-with-real-time-learning-interventions> (Accessed 02.04.2020).
19. Røe Y., Rowe M., Ødegaard N.B. et al. Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach. *BMC Med Educ*, 2019. Vol. 19, 291. DOI:10.1186/s12909-019-1728-2
20. Wu M., et al. Instructional Video Properties That Foster Student Engagement, Learning, and Performance in Online Environments. *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii “E-Learning Stakeholders and Researchers Summit”* (g. Moskva, 5–6 dekabrya 2018 g.). [Materials of the international conference “E-Learning Stakeholders and Researchers Summit”]. Moscow: Publ. Izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 9–13. (In Engl.).

Information about the authors

Marina G. Sorokova, PhD (Education), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Получена 03.04.2020

Received 03.04.2020

Принята в печать 20.04.2020

Accepted 20.04.2020

Влияние режима обучения на показатели работоспособности школьников¹

А.А. Адашкина

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

Н.А. Мелюхина

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

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

¹ Текст приведен по изданию: Адашкина А.А., Мелюхина Н.А. Влияние режима обучения на показатели работоспособности школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 24–37. DOI:10.17759/psyedu.2020120202

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

Введение

Современная школа предполагает высокий уровень интеллектуальных нагрузок, полноценно справиться с которыми может лишь часть учеников. Исследования показывают, что хорошо подготовленными в школу приходят около трети детей [2; 15], остальные сталкиваются с серьезными сложностями, и эти трудности только возрастают от класса к классу в связи с увеличением объема информации и требованиями к когнитивным навыкам, самоорганизации, психическому и физическому здоровью учеников. По данным И.В. Вачкова и соавторов [4], современные школьники тратят 4–5 часов на выполнение домашнего задания, что вместе со школьными уроками составляет 8–10 часов в сутки, и это практически не оставляет времени на отдых и внешкольные увлечения, или же эти занятия проводятся в ущерб сну и отдыху. Проблема поддержания оптимальной работоспособности остро стоит в условиях современной школы. Психозэмоциональные нагрузки, нерациональный режим отдыха могут привести к переутомлению, симптомами которого являются расстройство сна, нарушение аппетита, ухудшение показателей памяти и внимания. При длительном переутомлении у школьников снижаются сопротивляемость организма, иммунитет, возникают невротические реакции, на их основе формируются невротические расстройства, повышается астенизация. Все это приводит к проблемам со здоровьем, снижению работоспособности, негативно отражается на успеваемости, самочувствии, развитии учащихся.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Программа исследования

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

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

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

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

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

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

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

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

Плохое 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Хорошее

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

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

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

Результаты исследования

Сравнение субъективной оценки самочувствия школьников, обучающихся по разным режимам обучения

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

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

В марте различия становятся еще более заметными. При модульном режиме основная часть участников анкетирования (71,2%) все еще выбирают значения 6 и выше; при традиционном режиме обучающихся, чувствующих себя бодрыми, меньше половины (46,8%) (рис. 1).

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

На вопрос о самочувствии обучающихся в конце учебного года среди учителей, работающих по модульному режиму обучения, почти поло-

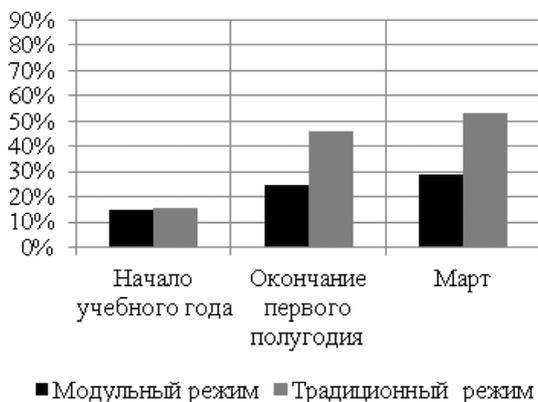


Рис. 1. Процентное соотношение учащихся, выбравших значения 5 и ниже на 10-балльной шкале (чувствуют себя уставшими)

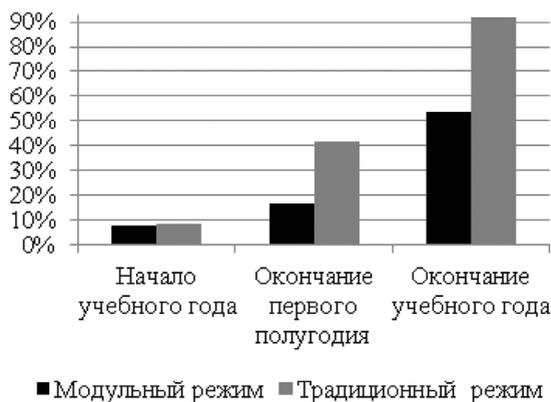


Рис. 2. Процентное соотношение учителей, выбравших значения 5 и ниже на 10-балльной шкале (описывают детей как уставших)

вина отмечает значения 6, 8 и 9 (46,2%). И лишь один преподаватель в традиционном режиме обучения оценивает самочувствие учащихся на 6, остальные (91,7%) — на 5 и ниже.

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

Таким образом, при модульном режиме обучения значительно меньшее количество обучающихся чувствует себя уставшими, обессиленными

Таблица 1

Оценка усталости учеников традиционного и модульного режимов на конец учебного года

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

и вялыми к окончанию учебного года, по сравнению с традиционным режимом. Аналогичные данные были получены и по критериям активности и настроения.

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

Таблица 2

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

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

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

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

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

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

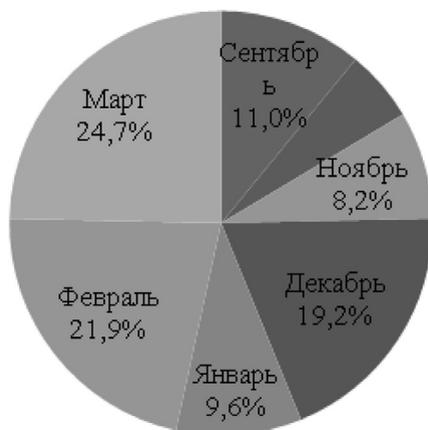


Рис. 3. Процентное распределение ответов обучающихся в выборе самого тяжелого месяца (модульный режим)

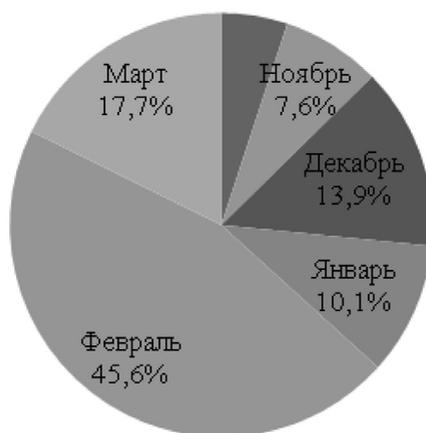


Рис. 4. Процентное распределение ответов обучающихся в выборе самого тяжелого месяца (традиционный режим)

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

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

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

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

Анализ школьной посещаемости обучающихся 5–6-х классов

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

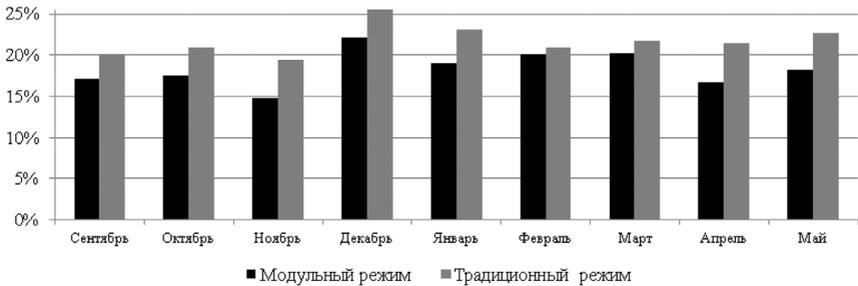


Рис. 5. Процентное соотношение количества пропущенных дней к общему числу учебных дней

Данный график наглядно показывает, что процент пропусков школьных занятий у учеников, обучающихся по традиционной системе, превосходит те же показатели у учеников модульной системы в течение всего учебного года. В среднем ученики модульной системы пропускают

18% учебных дней, а традиционной — 21,8% (значимость этих различий подтверждается на уровне 0,01 по критерию углового преобразования Фишера: $\varphi^*_{эмп} = 10,419$).

Выводы

1. При модульном режиме обучения к концу учебного года обучающиеся значительно меньше устают, чувствуют себя более активными, находятся в более хорошем настроении (подтверждено ответами обучающихся и учителей), чем при традиционном четвертном.

2. При традиционном режиме обучения периодом с наименьшей работоспособностью обучающихся является вторая половина третьей четверти (февраль-март), при модульном — конец учебного года (май).

3. При традиционном режиме обучения число пропусков учебных занятий значимо выше, чем при модульном режиме.

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

Литература

1. *Безруких М.М.* Материалы курса «Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса»: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. 44 с.
2. *Безруких М.М.* Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 16–21.
3. *Безруких М.М.* Педагогическая физиология: учебное пособие. М.: Форум, 2020. 496 с.

4. *Вачков И.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В.* Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 19–31. DOI: 10.17759/pse.2019240302
5. *Возрастная анатомия, физиология и гигиена: учебное пособие / Р.И. Айзман [и др.]*. М.: Кнорус, 2017. 404 с.
6. *Воронкова И.В.* Взаимосвязь учебно-познавательной мотивации с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием старших подростков: На примере развивающего и традиционного образования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2005. 26 с.
7. *Гудинова Ж.В., Акимов И.С.* Результаты исследования влияния погодных условий на работоспособность школьников // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 2. С. 100–102.
8. *Мелюхина Н.А.* Влияние режима обучения на работоспособность обучающихся: магистерская дисс. М.: МГППУ, 2019. 80 с.
9. Москва 24 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.m24.ru/articles/shkoly/10042015/70858> (дата обращения: 11.05.2020).
10. *Николаева Н.В., Коноплева И.Н.* Выраженность стрессового напряжения и работоспособность сотрудников правоохранительных органов [Электронный ресурс] // Психология и право psyandlaw.ru. 2014. № 2. URL: http://psyandlaw.ru/journal/2014/2/Nikolaeva_Konopleva.phtml (дата обращения: 11.05.2020).
11. *Платонова Р.И., Иванова Я.Н., Михина Г.Б.* На пути к новой модели организации школьных каникул [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 1 (30). Том 9. С. 222–226. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42512775> (дата обращения: 11.05.2020).
12. Психология труда. Учебно-методическое пособие. Курс лекций / Составители: И.И. Лобач [и др.]. Минск: БНТУ, 2013. 237 с.
13. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Высшая школа экономики: Информационный портал по внедрению эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, структурных и нормативных изменений, новаций. URL: <http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 11.05.2020).
14. *Ставцева В.В.* Динамика умственной работоспособности учащихся 4–11 классов на уроках в течение учебного дня и недели // Научные ведомости БелГУ. Серия естественные науки. 2012. № 3 (122). Выпуск 18. С. 166–173.
15. *Суннатова Р.И., Адаскина А.А.* Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 93–103. DOI: 10.17759/pse.2019240209
16. *Сухарева Л.М., Рапопорт И.К., Поленова М.А.* Заболеваемость и умственная работоспособность Московских школьников // Гигиена и санитария. 2014. № 3. С. 60–64.
17. *Сухоруков Д.В., Сорокина Л.А.* Средства, активизирующие познавательную деятельность школьников и повышающие их умственную работоспособность // Образование и наука. 2014. № 2 (111). С. 139–153.

Информация об авторах

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

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

The Impact of the Training Mode on Students Performance²

Anna A. Adaskina

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

Natalia A. Meluhina

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

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

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

uniformly distributed load, according to subjective assessments of students in grades 5–6, teachers and parents is more preferable to maintain performance.

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

References

1. Bezrukikh M.M. Materialy kursa «Psikhofiziologicheskie osnovy effektivnoi organizatsii uchebnogo protsessa»: uchebno-metodicheskoe posobie [Psychophysiological foundations of an open organization of the educational process]. Moscow: Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2006. 44 p. (In Russ.).
2. Bezrukikh M.M. Shkol'nye i semeinye faktory riska, ikh vliyanie na fizicheskoe i psikhicheskoe zdorov'e detei [School and family risk factors]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of the practical psychology of education*, 2011, no. 1, pp. 16–21. (In Russ.).
3. Bezrukikh M.M. Pedagogicheskaya fiziologiya: uchebnoe posobie [Pedagogical physiology]. Moscow: Forum, 2020. 496 p. (In Russ.).
4. Vachkov I.V., Vachkova S.N., Voropaev M.V. Predstavleniya roditeli o kachestve obrazovaniya detei v megapolise i ikh ustanovki v otnoshenii roditel'skogo kontrolya [Elektronnyi resurs] [Parents' Notions of Education Quality in Metropolis and Their Attitudes Towards Parental Control]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 19–31. 2019. DOI: 10.17759/pse.2019240302. (In Russ., Abstr. In Engl.)
5. Vozrastnaya anatomiya, fiziologiya i gigiena : uchebnoe posobie [Age anatomy, Physiology and Hygiene] / R.I. Aizman [i dr.] Moscow: Knorus, 2017. 404 p. (In Russ.).
6. Voronkova I.V. Vzaimosvyaz' uchebno-poznavatel'noi motivatsii s emotsional'nym otnosheniem k ucheniyu i intellektual'nym razvitiem starshikh podrostkov: Na primere razvivayushchego i traditsionnogo obrazovaniya. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The relationship of educational and cognitive motivation with an emotional attitude to learning and the intellectual development of teenagers: developing and traditional education. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Kazan', 2005. 26 p. (In Russ.).
7. Gudinova Zh.V., Akimova I.S. Rezul'taty issledovaniya vliyaniya pogodnykh uslovii na rabotosposobnost' shkol'nikov [The results of a study of the influence of weather conditions on the performance of students]. *Sibirskii meditsinskii zhurnal* = *Siberian Medical Journal*, 2010, no. 2, pp. 100–102. (In Russ.).
8. Melyukhina N.A. Vliyanie rezhima obucheniya na rabotosposobnost' obuchayushchikhsya [The impact of the training mode on students' performance]: masterskaya diss. Moscow. MGPPU, 2019. 80 p. (In Russ.).
9. Moskva 24. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.m24.ru/articles/shkoly/10042015/70858> (Accessed: 10.11.2019). (In Russ.).
10. Nikolaeva N.V., Konopleva I.N. Vyrashennost' stressovogo napryazheniya i rabotosposobnost' sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov [The severity of stress and the ability of law enforcement officers]. *Psikhologiya i pravo* = *Psychology and Law*, 2014, no. 2. URL: http://psyandlaw.ru/journal/2014/2/Nikolaeva_Konopleva.phtml (data obrashcheniya: 16.08.2019). (Accessed: 11.05.2020). (In Russ.).

11. Platonova R.I., Ivanova Ya.N., Mikhina G.B. Na puti k novoi modeli organizatsii shkol'nykh kanikul [On the way to a new model for organizing school holidays]. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [ASR: *Pedagogy and Psychology*], 2020, no. 1 (30). Vol. 9, pp. 222–226. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42512775> (Accessed: 11.05.2020). (In Russ. Abstr. In Engl.).
12. Psikhologiya truda. Uchebno-metodicheskoe posobie. Kurs lektsii / Sostaviteli: Lobach I.I. [i dr.]. Minsk: BNTU, 2013. 237 p. (In Russ.).
13. Realizatsiya Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Implementation of the Federal law “Education in the Russian Federation”] / Vysshaya shkola ekonomiki: Informatsionnyi portal po vnedreniyu effektivnykh organizatsionno-upravlencheskikh i finansovo-ekonomicheskikh mekhanizmov, strukturnykh i normativnykh izmenenii, novatsii. URL: <http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (Accessed: 11.05.2020). (In Russ.).
14. Stavtseva V.V. Dinamika umstvennoi rabotosposobnosti uchashchikhsya 4–11 klassakh na urokakh v techenie uchebnogo dnya i nedeli [Dynamics of mental performance of students in grades 4-11 in the classroom during the school day and week]. *Nauchnye vedomosti BelGU = Scientific Bulletin of BelSU, Seriya estestvennye nauki*, 2012, no. 3 (122). Vol. 18, pp. 166–173. (In Russ.).
15. Sunnatova R.I., Adaskina A.A. Stil' otnosheniya znachimykh vzroslykh k rebenku kak uslovie stanovleniya shkol'noi neuspeshnosti [Types of Attitude Towards the Child in Significant Adults as a Factor Contributing to Learning Difficulties]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 93–103. DOI: 10.17759/pse.2019240209 (In Russ.).
16. Sukhareva L.M., Rapoport I.K., Polenova M.A. Zabolevaemost' i umstvennaya rabotosposobnost' Moskovskikh shkol'nikov [Morbidity Rate and Mental capacity of Moscow schoolchildren]. *Gigiena i sanitariya = Hygiene and sanitation*, 2014, no. 3, pp. 60–64. (In Russ.).
17. Sukhorukov D.V., Sorokina L.A. Sredstva, aktiviziruyushchie poznavatel'nyuyu deyatel'nost' shkol'nikov i povyshayushchie ikh umstvennyuyu rabotosposobnost' [Means that activate the cognitive activity of schoolchildren and increase their mental performance]. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2014, no. 2 (111), pp. 139–153 (In Russ.).

Information about the authors

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

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

Получена 04.12.2019

Received 04.12.2019

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020

Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай Мити¹

В.К. Зарецкий

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

Л.В. Судакова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-2447>, e-mail: pl77-77@mail.ru

В статье описан случай оказания консультативной помощи в преодолении учебных трудностей по русскому языку средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения ученику шестого класса, которого учителя относили к «неуспевающим». На материале анализа случая показано значение поддержки субъектной позиции ученика в учебной деятельности и ее решающая роль в условиях дистанционного обучения, как для преодоления учебных трудностей, так и для общего развития ребенка. Для качественного анализа дистанционных консультативных занятий использовалась многовекторная модель зоны ближайшего развития, на основе которой устанавливалась динамика по векторам, движение на которых инициирует консультант.

Ключевые слова: дистанционное обучение, рефлексивно-деятельностный подход, учебные трудности, «неуспевающие» дети, субъектная позиция, сотрудничество, осмысленная деятельность, рефлексия, зона ближайшего развития, вектор развития.

В данной работе рассматривается случай, который демонстрирует возможности оказания помощи учащимся в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) [6] в условиях дистанционного обучения, вынужденный переход на которое произошел в конце марта 2020 г. в связи с пандемией. До этого оказывать психолого-педагогическую помощь учащимся с трудностями

¹ Текст приведен по изданию: *Зарецкий В.К., Судакова Л.В.* Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай Мити // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 120–136. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280207>

ми в обучении дистанционно приходилось лишь эпизодически в силу каких-то особых обстоятельств, например, болезни ученика или невозможности откладывать занятия в связи с приближающимся экзаменом, удаленности консультанта и ученика друг от друга и т. п. При этом дистанционная работа рассматривалась как своего рода «неизбежное зло», некий ущербный вариант психолого-педагогической работы. Однако наш короткий опыт интенсивной работы в условиях дистанционного обучения, когда никакие другие варианты были невозможны, дает основания рассматривать дистанционное обучение, по крайней мере в режиме индивидуального консультирования, как вполне приемлемый, допустимый и даже обладающий своими преимуществами и ресурсами вид работы. Мы попробуем обосновать этот тезис на материале анализа случая оказания помощи в преодолении трудностей по русскому языку ученику шестого класса Мите, с которым в течение полутора месяцев было проведено 33 занятия.

Одним из ключевых принципов в работе РДП является помощь в становлении и укреплении у ребенка активной субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, что в дистанционной работе стало ключевым моментом, отправной точкой для успешного преодоления учебных трудностей. В РДП субъектная позиция понимается как «активное и осознанное личное отношение ребенка к осуществляемой учебной деятельности» [8, с. 114]. Переход в субъектную позицию, предполагает готовность ребенка взять часть ответственности за обучение на себя, когда он становится соавтором консультативного занятия, входя в него с собственным замыслом. Наличие собственного замысла превращает само занятие в процесс его реализации, а в конце делает возможным и даже необходимым его рефлексия. Таким образом, ученик становится субъектом собственной деятельности и ее рефлексии, что и отражено в названии подхода — «рефлексивно-деятельностный». Схема «замысел — реализация — рефлексия», предложенная Н.Г. Алексеевым [1], является базовой для рефлексивно-деятельностного подхода, так как организация занятий на ее основе позволяет создать условия для инициации и укрепления субъектной позиции ученика, которая является необходимым условием запуска механизма саморазвития [5]. Связь изменений по различным векторам развития с процессом становления и укрепления субъектной позиции неоднократно описана на материале анализа ряда различных случаев [7; 8; 10].

Вынужденный переход на дистанционное обучение вернул нас к вечным и непонятным для школьника вопросам: «Зачем я пришел учиться в школу? Что я тут делаю? Кому это нужно?». Эти вопросы на протяжении многих лет обучения для ученика остаются открытыми. Нередко

учеба воспринимается детьми как «нечто», необходимое для родителей, для учителей, для директора школы. У ребенка нет четкого понимания смысла учебной деятельности, и как правило ребенок находится в пассивной или негативной позиции по отношению к учебной деятельности [9], а учитель (родитель) видит ребенка в объектной позиции.

Отсутствие активной субъектной позиции по отношению к учебной деятельности приводит к трудностям для учителей, к невозможности проводить полноценные занятия в дистанционном формате, к невозможности проверить уровень знаний ребенка, так как во время занятия они пользуются подсказками из Интернета либо от родителей; кроме того невозможно понять присутствует ли ребенок на занятии, когда видеокамера у него не включена. Таким образом, те рычаги воздействия, которые учитель мог использовать на офлайн занятиях, не работают в дистанционном режиме.

Отсутствие субъектной позиции в дистанционном формате обучения ведет к невозможности преодоления учеником трудностей, встречающихся на его пути в изучении учебного материала. Появление трудности в учебной деятельности у ученика обычно воспринимается как нежелательный элемент обучения, который необходимо устранить, от которого следует избавиться или не замечать. «Негативное» отношение к ошибкам и трудностям в обучении школьников стало привычным и для учителей, и для учеников, и для их родителей. «Неуспевающие» дети превращаются в проблему для класса и для школы. На одну возникшую в учебном процессе ошибку, для которой не был найден способ решения, накладывается другая, затем следующая — и вот уже образуется целый клубок неразрешимых проблем. Ребенок приобретает статус «неуспевающего», «необучаемого», у него начинает снижаться самооценка, пропадает ощущение самоэффективности, появляются признаки синдрома «выученной беспомощности» [5; 14].

Если в формате офлайн учитель может организовать работу ученика с его трудностями, поскольку, выполняя задание на глазах учителя, ученик демонстрирует свое знание и незнание материала, свои способы работы, делает ошибки и испытывает трудности в определенные моменты, то в формате онлайн учитель не имеет возможности все это увидеть. И если ученик захочет скрыть от учителя свои трудности и ошибки, у него есть много способов лишить учителя обратной связи. Работа с трудностями становится возможной только при условии, что ученик сам становится носителем идеи их преодоления и рассматривает учителя не как источник информации и карательную инстанцию, а как помощника, без которого он сам не сможет справиться со своими проблемами. Помощь учителя необходима ученику для успешной работы, а учителю, чтобы

помогать, необходимо понимание того, что ученик знает и умеет, что не знает и не умеет, что делает не так, что понимает и не понимает, в какой именно помощи нуждается. Тогда ситуация ошибки и трудности может выступить для ребенка как ресурсная для развития.

В рефлексивно-деятельностном подходе, независимо от формата работы (онлайн или офлайн), трудность, возникшая в процессе обучения, рассматривается именно как ресурс для развития, преодоление которой способствует возникновению новообразований в эмоциональной, поведенческой, когнитивной сферах жизни ребенка. Эти новообразования можно проследить по векторам, представленным в многовекторной модели зоны ближайшего развития (ЗБР) [5], разработанной с опорой на концепцию Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [3; 4] и исследования, в которых содержались идеи различных направлений ЗБР, по которым может происходить развитие ребенка [2; 11; 12].

Работа в рефлексивно-деятельностном подходе предполагает использование средств, которые помогают ученику стать субъектом собственной учебной деятельности и способны привести к развитию не только по вектору учебной деятельности, но и по другим векторам: способность к сотрудничеству, способность к рефлексии, позиция в учебной деятельности, отношение к трудностям и ошибкам, представление о своих возможностях [10]. Векторов развития в личностной и когнитивной сфере может быть и больше, но здесь мы говорим о тех, динамику по которым инициирует консультант в работе по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Говоря о векторах развития в многовекторной модели ЗБР, мы не можем оставить без внимания основные принципы, которые помогают их развитию. Работа консультанта строится на отношениях сотрудничества ребенка со взрослым, в ходе которого согласовывается общий замысел занятия; этот общий замысел реализуется в совместной осмысленной деятельности ребенка со взрослым в зоне ближайшего развития и в рефлексии ребенком и взрослым собственной деятельности, как в ходе занятия, так и в конце занятия, в подведении общего итога занятия [7].

Анализ случаев практической работы с учебными трудностями, в режиме как онлайн, так и офлайн, показывает, что приведенные выше принципы — каждый в отдельности — не способны дать положительный результат в преодолении трудностей ученика. Выпадение одного элемента в системе рефлексивно-деятельностного подхода способно сломать работу всей системы и не дает возможности к развитию у ребенка когнитивных и личностных новообразований. В своей работе консультант, используя средства рефлексивно-деятельностного подхода, работая с учеником в его зоне ближайшего развития, помогает ребенку

развивать и укреплять свою субъектную позицию по отношению к учебной деятельности, что способствует «активации и расширению его ресурсов для решения его проблем» [8]. Таким образом, мы можем сказать, что «... субъектная позиция — внутренний ресурс, активация которого важна для успешной психолого-педагогической помощи с точки зрения рефлексивно-деятельностного подхода и в данном подходе существуют средства, которые способствуют появлению и укреплению данной позиции» [7, с. 145].

Анализ случая Мити²

В статье анализируется случай Мити — ученика 6-го класса, который считался «неуспевающим» по нескольким предметам в классе, в том числе и по русскому языку. Заниматься русским языком с консультантом Мите предложила его учитель, и в конце марта 2020 г. он начал работать в группе из пяти школьников его параллели. В школе было проведено три очных занятия, далее занятия было предложено проводить дистанционно, через Skype, в связи с карантином по случаю пандемии. Стоит отметить, что переход в дистанционный режим позволил расширить круг участников консультативных занятий. Кроме детей в занятии принимали участие в качестве наблюдателей студенты, учителя, психологи. Также следует отметить, что посещение занятий было добровольным, без принуждения со стороны как консультанта, так и учителя по русскому языку, и это было одним из главных условий для посещения занятий. Кроме того, с учениками согласовывались периодичность занятий и их продолжительность. Сначала предполагалось проводить занятия один раз в неделю, затем два раза в неделю, а в каникулы возникла идея проводить занятия трижды в неделю, к чему ребята отнеслись вполне лояльно.

Исходный уровень грамотности и знаний по русскому языку у всех ребят был примерно одинаковым: ошибки на пропуск и замену букв свидетельствовали о несформированности навыка письма за начальную школу; ошибки на известные им правила указывали на то, что они не умеют пользоваться своим знанием при письме; отсутствие видения опасных мест (т. е. мест, где можно допустить ошибку) указывало на потенциальный источник многих ошибок — «раз я не вижу опасное место, то я над ним и не задумываюсь, не вспоминаю правило, не проверяю,

² Имя ученика изменено.

пищу, как получится». Такие важные понятия, как «части слова», «части речи», «члены предложения», употреблялись как синонимы; в этом же ряду упоминались падежи и спряжения. Знания были в основном неточными и отрывочными, а те, которые были твердыми и точными (отдельные правила типа «жи-ши пиши с буквой и»), «существовали» отдельно от процесса написания слов, представляли собой своего рода теоретический багаж, который не использовался при письме. Объективная ситуация неуспеваемости по русскому языку (постоянные «двойки» за диктанты и письменные работы, выполняемые в классе) вынудила ребят согласиться на работу с консультантами из университета по рекомендации учителя русского языка. Изначально никакого собственного замысла на эту работу у ребят не было, как и какого-либо энтузиазма по отношению к ней. Скорее это было молчаливое согласие, так как отказываться было неудобно и безосновательно. Особым ресурсом Мити, отличающим его от других ребят, было то, что он серьезно занимался спортом, например, на некоторые тренировки ему приходилось вставать в пять утра. На учебе это могло отражаться негативно, но характер в таких условиях вырабатывался и нацеленность на достижения тоже. Еще одним событием, случившимся уже в ходе дополнительных консультационных занятий, была «пятерка», полученная за стихотворение, которое было выучено ребятами на втором занятии офлайн с использованием способа запоминания стихов, предложенного консультантом (остальные получили «четверки»). На том занятии Митя сначала столкнулся с проблемой способа запоминания стихов, а потом приобрел опыт его решения. Вскоре слово «способ» стало одним из основных в его лексиконе, как и слово «рефлексия» — процесс, который приводит к осознанию и перестройке способов собственной деятельности.

Попробуем рассказать по порядку об основных событиях, которые произошли в ходе последующих тридцати дистанционных занятий, и о новообразованиях по некоторым векторам, возникновение которых можно было наблюдать даже невооруженным глазом.

На первых трех дистанционных занятиях Митя мало чем отличался от других ребят: не включал камеру, выкрикивал наугад ответы, пытаясь угадать правильный, переговаривался с ребятами во время занятия, домашние задания не делал. Он не пропускал занятия, приходил вовремя, но замысла своего он не имел и также, как и другие ребята, работал над «запятыми». Тема «запятых» была предложена одним из ребят и подхвачена остальными. Но на занятиях Митя проявлял активность в работе, отвечал громко и четко на вопросы консультанта (в ответах не было осознания, правильный ответ или не правильный, в тот момент Митя над этим не задумывался, действуя наугад), но он не стремился побы-

стрее закончить урок и убежать с занятий, не дослушав консультанта, так что можно было предположить, что у Мити есть, по крайней мере, какой-то интерес к занятиям. Можно было предположить, что у ребенка в ближайшее время проявится субъектная позиция. Его позиция была на тот момент «неопределенной»: собственное «субъектное» отношение никак не проявлялось, но и не было избегания, отлынивания, сопротивления.

На четвертое групповое дистанционное занятие Митя пришел с собственным замыслом и сразу включился в его обсуждение с консультантом, сказал, что хочет заниматься прямой и косвенной речью. Это был важный момент. До этого мы начали заниматься запятыми, и поскольку в постановке запятых при прямой речи у всех были ошибки, то на предыдущем занятии это правило вышло в эпицентр. По ходу «зацепили» правило, которое по программе проходят не в шестом, а в восьмом классе. Присутствующая на занятии учительница сказала, что им рано осваивать это правило, лучше пусть идут по программе шестого класса. Но зачем ждать два года, когда можно за две минуты разобраться с этим правилом. Может быть, то, что неуспевающие шестиклассники легко усвоили правило для восьмого класса, раздвинуло «горизонты» для Мити и побудило задуматься о том, чего еще он не знает, а мог бы освоить, но, так или иначе, он вдруг заявил, что хотел бы заняться косвенной речью. Особенность этого заявления обращает на себя внимание тем, что этот замысел «прямо» не вытекал из того, чем мы занимались на занятии (от прямой речи до косвенной большая дистанция). По Г.А. Цукерман, такого рода не вытекающие прямо из логики занятия заявления ученика являются признаками «деятельностного подхода» [13], т. е. проявления субъектного отношения ученика к учебной деятельности, как в чем-то определяющего ее содержание. В ходе занятия Митя был активен, проявлял заинтересованность. В конце занятия в рефлексии, с помощью консультанта дал краткое понимание своей деятельности на занятии, которое проводилось в соответствии с его собственным замыслом, он занимался тем, что сам инициировал: «понял, как ставятся знаки препинания в прямой и косвенной речи» (кстати, никто из ребят в рефлексии про косвенную речь не сказал). Мы предполагаем, что появление собственного замысла можно считать первым шагом к становлению устойчивой активной субъектной позиции, что в последствии и стало основным стержнем в работе с Митей.

После этого занятия Митя попросил консультанта о дополнительных занятиях, в том числе и по выходным дням, и забегая вперед отметим, что в апреле это были дополнительные субботы, а в период майских праздников, по инициативе ученика, было принято совместное с кон-

сультантом решение о ежедневных занятиях по русскому языку. Таким образом, на момент написания настоящей статьи с Митей проведены 32 дистанционных консультации за полтора месяца.

Одной из ключевых проблем в освоении русского языка для Мити было то, что он не обращал внимания на смысл слов в предложении, что создавало дополнительные ошибки в грамотном написании слов в предложениях. Он не понимал, каким образом слова связаны в предложении, не привык задумываться над этим, не мог определить, каким членом является слово в предложении, затруднялся определить, какой частью речи является слово, не мог найти слово, от которого следует задать вопрос к другому слову в предложении, и не понимал, зачем нужно знать лексическое значение слова в предложении.

Шестнадцатое и семнадцатое занятия для Мити были особенно тяжелыми, на этих занятиях работали в самом эпицентре проблемы ребенка в зоне ближайшего развития, двенадцать минут ушло на поиск слова, от которого можно задать вопрос к слову «по-другому» в предложении. Совместно с консультантом он учился обращать внимание на смысл слова в предложении. На этом занятии ему еще не удастся самостоятельно справиться с поставленной задачей. Это для него трудность, но трудность в этом контексте выступает как ресурс к развитию, пониманию и осмыслению своей деятельности. Наличие трудности не расстроило Митю, он не прекратил занятие, трудность помогла ему осознать то, с чем надо еще поработать (в этом и проявляется ресурс трудности для развития). Митя уже не стремился сразу давать ответ, не задумываясь о его правильности, сказать наугад, в речи Мити появилась фраза: «Я думаю, как написать». Он думал от нескольких секунд до нескольких минут и отвечал в большинстве случаев правильно. Обращая внимание на этот факт, можно сказать, что у ребенка меняется способ мышления, в процессе преодоления учебных трудностей происходят изменения в личностной и когнитивной сфере, «... создавая условия для своего рода скачка в развитии, переходу в новое качество сразу многих функций и свойств» [7, с. 142]. Кроме того, важно отметить, что занятия ученик посещает добровольно, и дистанционный формат дает возможность покинуть занятие в любой момент, но самоопределение, понимание смысла его участия в занятии, активная субъектная позиция, реализация своего собственного замысла не позволяют ему этого сделать, даже тогда, когда очень трудно и хочется все бросить.

Упорство Мити в стремлении изучить русский язык поражало и поражает до сих пор. Дистанционные занятия по русскому языку Митя посещал четыре или пять раз в неделю, т. е. он посещал и групповые, и индивидуальные занятия, используя любую возможность, при наличии

свободного времени, однажды это был перерыв между его школьными уроками. Так, например, одно из занятий, когда у Мити и других ребят были уроки в школе, консультант решил посмотреть в действии новую игру на определение членов предложения со студентами и психологом, без участия детей. Игра на определение членов предложения не была случайностью, придуманной забавы ради, играя в нее, участникам необходимо знать и уметь применять правила грамотного письма в русском языке, знать все члены предложения и все части речи, в том числе изменения частей речи по падежам, числам, родам и т. п. Митя в этот день, увидев, что в скайпе проходят занятия, решил присоединиться в перерывах между уроками, а после окончания уроков, т. е. после шестого урока, смог уже принимать участие в новой игре. Таким образом, можно отметить, что *дистанционный формат в некоторых случаях расширяет границы и способствует активной вовлеченности в процесс сотрудничества со взрослыми из активной субъектной позиции к учебной деятельности, расширению зоны ближайшего развития ученика, способствует общему развитию в личностной, когнитивной и эмоционально-волевой сфере.*

Участие в игре совместно со взрослыми изменило формат занятий; с одной стороны, это увлекательное занятие, в котором принимают участие и взрослые участники занятий (студенты, психолог), и школьники, где каждый выступает в субъектной позиции, а с другой стороны, в игровой форме происходит усвоение и повторение как нового материала, так и пройденного, и выявляются новые трудности, которые предстоит разрешать на этом занятии или на последующих, в зависимости от уровня их сложности и объема, а также готовности ребенка с ними работать. В игровой форме за пять занятий наметились значительные изменения в понимании смыслового значения слова — определение смысла вышло на первый план. Кроме того, в рефлексии одного из занятий Митя продемонстрировал высокий уровень обобщения, соединив в единое звено свою работу на предыдущих занятиях по освоению отдельных правил русского языка и результаты игры. Получается, что дистанционный формат соединил участников не просто из разных районов Москвы, но и из разных уголков нашей страны и способствовал преодолению учебных трудностей.

В настоящее время Митя продолжает заниматься русским языком с консультантом и каждое занятие либо демонстрирует раскрытие нового вектора, либо отмечается положительная динамика в движении по одному из уже активизировавшихся векторов развития. Следует отметить, что Митю в его стремлении заниматься русским языком, возможно, поддерживают его родители. Митя совместно с родителями играет в игры, предлагаемые консультантом, т. е. на словообразование, игру в члены

предложения, в части речи, вместе они ищут ответы на коварные вопросы консультанта, например, последнюю неизвестную ребенку часть слова, которой оказался интерфикс, Митя с родителями два занятия искали — и нашли. Кроме того, они пишут диктанты на пройденные темы, в ходе которых выявляются узкие места в знаниях ребенка, трансформируемые в очередной запрос к консультанту.

В дистанционном формате работы по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода роль родителя не менее важная, чем роль консультанта или самого школьника. Но консультант не возлагает на родителей функцию обучения, приветствуется желание родителей разделить с ребенком его возросший энтузиазм в учении, желание понять и услышать радость о новых открытиях сына или дочери или просто не мешать обучению. Иногда к занятиям присоединяются одноклассники Мити, а минут через пятнадцать—двадцать отключаются. Можно лишь догадываться, что мешает детям заниматься дополнительно, при том, что желание, самоопределение и активная субъектная позиция у детей, занимающихся с консультантом, есть. Как нам стало известно, ребята, не имеющие возможности заниматься с консультантом, просматривают материал каждого занятия самостоятельно, так как *видеозаписи занятий и конспекты занятия выкладываются в общий чат, что тоже можно назвать плюсом дистанционного обучения.*

Заключение

Случай Мити можно назвать наглядной демонстрацией эффективности оказания психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения. Стартовая позиция «неуспевающего» ученика осталась в прошлом. Развитие ребенка, инициированное консультантом в онлайн формате, осуществлялось в нескольких векторах многовекторной модели ЗБР: по вектору способности к сотрудничеству, по вектору способности к рефлексии, по вектору позиции в учебной деятельности, по вектору отношения к учебным трудностям, по вектору представления о своих возможностях, по вектору учебной деятельности. Рассмотрим эти векторы подробнее:

— *вектор способности к сотрудничеству*, когда ученик способен вступить в смысловой, позиционный и эмоциональный контакт. За время занятий Мите пришлось сотрудничать не только с консультантом. Эти занятия стали обучающими не только для Мити, но и для студентов, которые осваивают работу в рефлексивно-деятельностном подходе. Таким образом, в начале занятий Митя взаимодействовал только с консультантом. И этот

контакт строился на основе сотрудничества из субъектной позиции ученика и консультанта. Постепенно в консультативное занятие включались студенты и психологи; кроме того, одно из занятий с Митей было проведено как демонстративное, на обучающем семинаре у студентов первого курса, и он с этим справился. На последних занятиях, во время майских каникул, студенты и психолог активно участвовали в занятии, перестав быть просто наблюдателями, но активно сотрудничая с ребенком;

— *вектор способности к рефлексии*, когда ученик способен отвечать на рефлексивные вопросы и соотносить способы своей деятельности и ее результаты. В ходе занятий мы имели возможность наблюдать положительную динамику по данному вектору. Митя прошел путь от обозначения в рефлексии простого описания своих действий на уроке, ограничиваясь фразами «Мы занимались тем-то и тем-то», до способности самостоятельно выделить свои трудности в освоении материала, без помощи рефлексивных вопросов консультанта. С того момента, когда у него появился свой замысел, он начинает говорить о том, как замысел реализовался, соответственно появляется фиксация достижений и трудностей. В какой-то момент главным словом в рефлексии становится слово «способ». Способ — это то, над чем шла работа на занятиях, то, что испытывалось, то, что удалось выработать, то, что себя зарекомендовало как надежное средство. Благодаря рефлексивным вопросам консультанта, Митя начинает различать, что он мог делать сам, чего не мог, для чего нужна была помощь консультанта. Далее сам говорит об этом в рефлексии, без рефлексивных вопросов консультанта. Наконец, сам без напоминаний осуществляет рефлексию, когда занятие подходит к концу, при этом делает это с явным энтузиазмом, поскольку приятно фиксировать, что вчерашние трудности, становятся сегодняшними достижениями;

— *позиция в учебной деятельности*, когда ученик занимает определенную позицию в учебной деятельности (позиция может быть субъектной, объектной, негативной и пассивной). В ходе занятий Митя перешел из неопределенной позиции в устойчивую субъектную позицию, сформировав и выразив свой замысел на четвертом занятии, что стало ресурсом к развитию в когнитивной и личностной сферах. На первых занятиях он принимал замысел других учеников или консультанта, потом у него появился собственный замысел, который он начал реализовывать, а на последних занятиях он задает темп занятию, настаивает на выполнении заданий в определенной последовательности, устанавливает очередность в разборах слов или предложениях, его активность в субъектной позиции постоянно возрастает;

— *отношение к трудностям и ошибкам*, когда ученик способен адекватно оценить потенциальную или реально возникшую трудность и

выбрать конструктивный способ ее разрешения. Можно сказать, что на занятиях у Мити трудности появлялись постоянно, но он не расстраивался, и трудности становились новым замыслом, ресурсом к развитию. Кроме работы на консультативном занятии, Митя активно решает сложные задания с родителями;

— *вектор представления о своих возможностях (самоэффективность)*, когда проявляется позиция ученика к своим возможностям в учебной деятельности. Митя постепенно от занятия к занятию начинает браться за решение любых сложных задач, при этом есть понимание, что если в решении задачи возникнут сложности, то ему нужно еще многому научиться. Это происходит благодаря отчетливой картине яркой динамики, осознанию того, за счет чего достигнуто решение задачи, появляется уверенность в разрешимости любых проблем. Самоэффективность растет пропорционально росту достижений и осознанию того, как достижения связаны с «вооруженностью способами». Критичность тоже возрастает, так как Митя отчетливо осознает, что еще пока не может сделать, чему нужно научиться, что нужно делать для того, чтобы научиться;

— *вектор учебной деятельности*, когда через совместную деятельность консультанта и ребенка происходит разрешение поставленных учебных задач. Митя научился решать задачи разного уровня сложности, как совместно с консультантом, так и без него. Появилось стойкое желание думать, прежде чем ответить на вопрос, и количество правильно решенных задач увеличилось, учебные трудности удаётся успешно преодолевать.

В случае с Митей мы можем констатировать тот факт, что он от уровня «неуспевающего» ученика поднялся на уровень, позволивший ему решать задачи выше уровня 6-го класса.

На двадцать девятом дистанционном занятии Митя помогал задавать вопрос от одного слова к другому студентке, у которой с этим были затруднения. В настоящее время данную трудность ему удалось преодолеть, он проявляет способность не только выявить трудность у себя, но и помочь другому. Он следит за процессом работы на занятии других участников, не отвлекается от обучения, даже помогает одноклассникам, присоединяющимся к занятиям. Работает на одном уровне со взрослыми участниками группы, не чувствуя себя ниже по уровню знаний. Идея, что можно писать грамотно (без ошибок!) для него уже не выглядит нереальной. Это вопрос времени и усилий. Времени и усилий Мите не жалко. Жалко, что праздник 9 мая, по его словам, был омрачен тем, что в этот день (единственный за майские каникулы) не было занятий по русскому языку.

Таким образом, опираясь на практический опыт оказания помощи в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельност-

ного подхода, можно отметить, что дистанционный формат обучения дает возможность достижения положительных результатов в учебной деятельности при совместной осознанной работе учителя и ученика, находящегося в субъектной позиции. Кроме того, для ученика в активной субъектной позиции дистанционный формат предлагает дополнительные ресурсы к обучению, а именно возможность заниматься из любой точки страны, а также возможность использовать видеозаписи и конспекты занятий для повторения, закрепления, изучения материала при пропуске занятий.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... д-ра. психол. наук в виде научного доклада. М., 2002. 41 с.
2. *Белопольская Н.Л.* Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–27.
3. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 243–385.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования. М.; Л.: Гос. Учеб.-пед. изд-во, 1934. 324 с.
5. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 96–104.
6. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 8–37.
7. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода: случай Дениса Г. // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 2. С. 142–156. doi:10.17759/cpp.2015230209
8. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Т. 20. № 2. С. 110–133.
9. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 110–128.
10. *Николаевская И.А.* Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 186–203. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n1/Nikolaevskaya_full.shtml (дата обращения: 29.04.2020). doi:10.17759/cpse.2020090110
11. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Гипотетическая пространственно-временная схема ЗБР // Концепция зоны ближайшего развития: хрестоматия / Под ред. И.А. Корепановой. М.: АНО ПЭБ, 2008. С. 107–115.
12. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

13. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., и др. О критериях деятельности педагогической // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 105–116. doi:10.17759/chp.2019150311
14. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on “cognates of personal control” // Applied and Preventive Psychology. 1992. Vol. 1 (2). P. 119–120. doi:10.1016/S0962-1849(05)80152-0

Информация об авторах

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

Судакова Лия Викторовна, студентка кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: pl77-77@mail.ru

Assistance in Overcoming Educational Difficulties Utilizing Reflective-Activity Approach in the Context of Distance Learning: The Case of Mitya³

Viktor K. Zaretskii

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Liya V. Sudakova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-2447>, e-mail: pl77-77@mail.ru

The article describes a case of providing counseling help in overcoming educational difficulties in the Russian language to a sixth-grade student, who was considered underachieving by teachers, utilizing the reflective-activity approach in the context of distance learning. The material of the case analysis shows the importance of supporting the student's agency in educational activities and its crucial role in the conditions of distance learning

³ Cited by: Zaretskii V.K., Sudakova L.V. Assistance in Overcoming Educational Difficulties Utilizing Reflective-Activity Approach in the Context of Distance Learning: The Case of Mitya. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 120–136. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280207> (In Russ., abstr. in Engl.)

both for overcoming learning difficulties and for the overall development of the child. For a qualitative analysis of remote consulting sessions, a multidimensional model of the zone of proximal development was used, that established the foundation for the dynamics of the vectors used by the counselor to initiate change.

Keywords: distance learning, reflective-activity approach, educational difficulties, underachieving children, subject position, cooperation, meaningful activity, reflection, zone of immediate development, vector of development.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo myshleniya: dis. ... dokt. psikhol. n. v vide nauchnogo doklada [Designing the Conditions for the Development of Reflexive Thinking: Dr. Sc. (Psychology) diss. in the form of a scientific report]. Moscow, 2002. 41 p.
2. Belopol'skaya N.L. Komponenty zony blizhaishego razvitiya u detei [Components of the zone of proximal development in children]. *Voprosy Psikhologii*, 1997, no. 1, pp. 19–27.
3. Vygotskii L.S. Voprosy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Issues of child (age) psychology]. In El'konin D.B. (ed.). *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243–385.
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': psikhologicheskie issledovaniya [Thinking and speech: psychological research]. Moscow; Leningrad: Gos. Ucheb-ped. Publ., 1934. 324 p.
5. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of proximal development: what Vygotsky had not time to write about]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007. Vol. 3 (3), pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013. Vol. 21 (2), pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Opyt okazaniya psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi sredstvami refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda: sluchai Denisa G. [Practice of psychologo-pedagogical help by the resources of reflective-activity approach: Case of Denis G.]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015. Vol. 23 (2), pp. 142–156. doi:10.17759/cpp.2015230209. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sub'ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei (sluchai iz praktiki) [Subject position of the child in overcoming learning difficulties (case study)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2012. Vol. 20 (2), pp. 110–133. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya po odnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013. Vol. 21 (2), pp. 110–128. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Nikolaevskaya I.A. Situatsionno-vektornyi analiz stenogramm zanyatii po preodoleniyu uchebnykh trudnosti: analiz sluchaya [Situational-Vectorial Analysis of Transcripts of Sessions, Aimed at Overcoming of Learning Difficulties: A Case Study] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2020. Vol. 9 (1), pp. 186–203. Available at: https://psyjournals.ru/psychlin/2020/n1/Nikolaevskaya_full.shtml (Accessed 29.04.2020). doi:10.17759/cpse.2020090110. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Obukhova L.F. Korepanova I.A. Gipoteticheskaya prostranstvenno-vremennaya skhema ZBR [Hypothetical spatial-temporal scheme of the Zone of Proximal Development]. In Korepanova I.A. (ed.). *Kontseptsiya zony blizhaishego razvitiya: khrestomatiya* [Concept of the zone of proximal development: anthology]. Moscow: ANO PEB, 2008, pp. 107–115.
12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity. Textbook for universities]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.
13. Tsukerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., et al. O kriteriyakh deyatel'nostnoi pedagogiki [On the Criteria of Activity-Based Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2019. Vol. 15 (3), pp. 105–116. doi:10.17759/chp.2019150311. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control". *Applied and Preventive Psychology*, 1992. Vol. 1 (2), pp. 119–120. doi:10.1016/S0962-1849(05)80152-0

Information about the authors

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

Liya V. Sudakova, Student, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-2447>, e-mail: pl77-77@mail.ru

Получена 10.05.2020

Received 10.05.2020

Принята в печать 13.05.2020

Accepted 13.05.2020

Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра¹

Н.Ю. Гусева

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Нижегородской области (ГБУДО НО «ЦППМСП»),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: [hhttps://orcid.org/0000-0002-2629-6319](https://orcid.org/0000-0002-2629-6319), e-mail: gn-nglu@yandex.ru

О.С. Пискарева

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Нижегородской области (ГБУДО НО «ЦППМСП»),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7691-8673>, e-mail: olesyaln52@ya.ru

В связи с временной необходимостью перехода на дистанционное обучение детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС), усилилась потребность в разработке занятий с применением компьютерных технологий. Описаны аспекты организации и применения дистанционного обучения в региональном ресурсном центре по организации сопровождения детей с РАС Нижегородской области (РРЦ): реализации дифференцированного подхода к обучению и возможности формирования различных навыков у детей с РАС в интерактивном режиме. Поскольку для этих целей нет готовых методических продуктов, на базе РРЦ был разработан комплекс занятий с использованием компьютерных технологий, направленный на общее развитие когнитивных функций и конкретных учебных навыков у детей. В использовании предложенных технологий приняли участие 30 семей с детьми с РАС в возрасте от 5 до 10 лет. Результаты работы с применением дистанционных технологий показали, что компьютерные средства позволяют детям с РАС качественно и быстро осваивать и закреплять учебный материал. Применение разработанных обучающих материалов в дальнейшем повысит продуктивность очных занятий, дополнив их возможностью закрепления осваиваемых знаний и навыков в домашних условиях.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дистанционное обучение, удаленное обучение, информационные технологии; компьютерные технологии, учебный контроль, развитие когнитивных функций.

¹ Текст приведен по изданию: Гусева Н.Ю., Пискарева О.С. Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 2 (67). С. 6–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180202>

Введение

Дистанционное обучение получает распространение среди определенных категорий обучающихся. Все шире данная форма применяется в высшем и послевузовском образовании, также она востребована среди школьников, особенно в периоды подготовки к экзаменам. При этом дистанционные технологии не очень активно применяются педагогами в обучении младшеклассников, дошкольников и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Приоритетность эмоционально-личностного контакта педагога с детьми, имеющими нарушения в развитии, отодвигает на второй план компьютерные технологии в обучении [2]. Причины невысокой популярности дистанционных средств в образовании данных категорий обучающихся вполне понятны: отсутствует личный контакт с учеником, трудно устанавливать над ним учебный контроль, трудно контролировать результаты усвоения знаний и навыков.

Тем не менее в период неблагоприятной эпидемиологической ситуации в стране востребованность дистанционного образования значительно возросла для всех категорий обучающихся. Педагоги и руководители образовательных организаций столкнулись с недостаточной разработанностью принципов и методов удаленного обучения для детей с ОВЗ и с отсутствием практического опыта в применении дистанционных технологий.

Наиболее незащищенной категорией обучающихся по дистанционной системе являются дети с ментальными нарушениями, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС). Смена формы обучения сопровождается серьезными изменениями в жизни ребенка с РАС, которые практически всегда очень тяжело им переносятся [11; 13]. Во-первых, аутичному ребенку трудно без предварительной подготовки прервать привычный для него образ жизни, в котором большую часть времени занимала школьная среда. Во-вторых, ребенку с РАС может быть трудно быстро включиться в большой объем занятий в домашней обстановке [8].

Для родителей переход на удаленное обучение ребенка с РАС может стать также непростым испытанием: ведь организовать учебную среду для особенного ребенка дома многим из них придется с нуля. Данная задача сложна и для педагогов, так как они не могут в полной мере контролировать процесс занятий, непосредственно не участвуя в них.

Формы организации дистанционного обучения для детей с РАС

Наиболее распространенной формой организации дистанционного обучения, особенно в первые две недели удаленной работы, во всех обра-

зовательных организациях стал перенос учебного материала, предполагаемого для изучения в классе, на домашнюю работу. Следует отметить, что данная форма не только не эффективна для обучения детей с РАС, но и труднореализуема по следующим причинам:

— обучающиеся с РАС чаще всего учатся не по одному учебнику, а по индивидуально адаптированным и разработанным к каждому уроку методическим материалам. Не все материалы можно напечатать, и не у всех родителей есть для этого техническая возможность;

— организация учебного процесса полностью ложится на родителей, которые не могут и не должны делать это на профессиональном уровне.

Более современной формой организации дистанционного обучения является он-лайн обучение с использованием специализированного программного обеспечения [5; 6]. При такой форме обучения ребенок с РАС, во-первых, не теряет личный контакт с педагогом, во-вторых, продолжает быть вовлеченным в учебные задания через непосредственный процесс общения.

При этом можно отметить и ряд недостатков указанной формы обучения, к которым можно отнести следующие:

— учитель не имеет во время занятия прямого учебного контроля над ребенком. Ребенок, следуя сложившемуся стереотипу поведения дома, может встать и покинуть комнату посередине урока, и учитель не сможет это предотвратить. Такой опыт не только не поможет поддержать учебные навыки, но и может привести к разрушению сформировавшегося учебного поведения;

— требуется высокая мотивация и вовлеченность родителей в процесс обучения, что не всегда может быть гарантировано, так как для родителей переход к новому образу жизни тоже может являться стрессом;

— данная форма организации обучения подходит далеко не всем детям. Если у ребенка выражены следующие дефициты: плохое понимание речи, несформированный учебный контроль, слабо развитые навыки коммуникации, то данный метод не стоит ему предлагать.

Тем не менее, при высокой заинтересованности и активности родителей, возможно проведение для них он-лайн уроков и консультаций, на которых педагог объясняет родителю, чем и как заниматься с ребенком [7]. В данном формате возможно фиксирование фрагментов домашних уроков на видео и дальнейшее обсуждение сильных и слабых моментов с педагогом.

К преимуществам такого обучения можно отнести:

— сближение родителя и ребенка за счет повышения продуктивности совместного времяпрепровождения;

— после периода интенсивной работы под контролем педагога родителю впоследствии будет легче обучать ребенка дома и помогать ему выполнять домашние задания;

— ускорение процесса адаптации к домашнему режиму для родителя при условии, что он заинтересован в организации учебной деятельности и в ее результате.

Те же самые условия могут обернуться недостатками и повлечь грубые педагогические ошибки:

— родителю при отсутствии опыта трудно подбирать методические материалы и учебные пособия, даже если педагог подробно и качественно проинструктировал его;

— при отсутствии заинтересованности со стороны родителя данные уроки не только не пойдут на пользу ребенку, но и могут нарушить детско-родительские отношения;

— возможность организовать групповые он-лайн занятия для детей с РАС или их родителей очень низка из-за высокой вариативности в различиях детей, в том числе связанных с домашним режимом;

— индивидуальные он-лайн уроки очень затратны по времени, и учитель не сможет освоить с ребенком всю программу, ограничиваясь только данной формой.

Следующий вариант организации дистанционного обучения для детей с ментальными нарушениями — разработка интерактивных заданий, которые ребенок мог бы осваивать в индивидуальном режиме с частичной помощью родителей [14].

К преимуществам такой формы организации дистанционного обучения относятся:

— отсутствие необходимости родителям самостоятельно покупать или изготавливать учебные материалы, что повышает их мотивацию инициировать домашние занятия;

— постепенное увеличение доли самостоятельности ребенка, что формирует навыки самозанятости;

— возможность заниматься в удобном для ребенка режиме, что во многом снимает проблемы и противоречия в учебном и домашнем режимах;

— быстрый переход от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельности, в котором ребенок незамедлительно видит результат своей работы; у него быстрее идет процесс освоения знаний и навыков, а также их автоматизация, повышается познавательная мотивация, что благотворно сказывается на развитии таких высших психических функций как восприятие, внимание, память [5];

— перенос учебных навыков, полученных в образовательных организациях, в иную среду и контекст, что необходимо для их генерализации [1; 10].

Следует отметить, что применительно к детям с РАС важно понимать под обучением не только освоение знаний, но и формирование общей способности к продуктивному поведению в учебное время [2]. Данная

форма обучения с высокой долей вероятности является мотивационной для большинства детей с РАС благодаря логичности, визуальной поддержке, единообразию, предсказуемости и в то же время вариативности в режиме и темпе работы. Принятие ребенком учебной задачи и получение им опыта успешности в деятельности повышает шансы на формирование продуктивного учебного поведения, а значит и на дальнейшее продвижение как в учебных навыках, так и общем развитии [3; 9].

Применение дистанционных технологий обучения на базе регионального ресурсного центра по организации сопровождения детей с РАС Нижегородской области

Коррекционный процесс для детей с РАС не может полностью прерываться на длительный период, так как это может повлечь за собой не только утрату учебных навыков, но и усиление поведенческих проблем из-за отсутствия продуктивной занятости.

В региональном ресурсном центре по организации сопровождения детей с РАС (РРЦ) занимаются по индивидуальным программам коррекционной работы более 50 детей с РАС и с другими нарушениями, в том числе с ментальными. Централизованный переход на дистанционную форму обучения из-за неблагоприятной эпидемиологической ситуации диктует необходимость разработки новых форм удаленного обучения, особенно для детей с ментальными расстройствами. В настоящее время использование компьютерных технологий при обучении детей с РАС недостаточно распространено, к тому же нет готовых хорошо отработанных продуктов. При этом имеющиеся исследования показывают высокую эффективность локального применения компьютерных технологий в коррекции и обучении детей с РАС [4; 6; 7; 14].

Педагоги РРЦ на платформе google class разработали страницу с интерактивными заданиями для детей с учетом задач, поставленных в индивидуальных программах коррекционной работы. Задания были сформированы в программе PowerPoint, которая имеет достаточный технический ресурс для обеспечения не только презентации урока, но и возможности ответов учеников. Большинство заданий разработано в форме тестов с усиленным компонентом визуальной поддержки [15]. В использовании предложенных дистанционных технологий приняли участие 30 семей с детьми с РАС возраста от 5 до 10 лет.

Для оценки эффективности разработанного дистанционного курса мы определили следующие критерии:

— число детей, перешедших с пропедевтического этапа упражнений на основной;

— число родителей, принимающих активное участие в освоении детьми курса и формирующих запрос на новые программы исходя из индивидуальных потребностей [12];

- регулярность, с которой дети занимаются по данным программам;
- разнообразие навыков, которые были охвачены ребенком в работе;
- количество навыков, которые дети осваивали с помощью дистанционных технологий.

Все задания были разделены на четыре основные темы: развитие речи, развитие восприятия и мышления, чтение, математика. Каждый вид занятия имеет два этапа: пропедевтический и основной. Пропедевтический этап освоения задания предполагает максимальную визуальную поддержку, содержащую подсказку правильного ответа. Таким образом, на пропедевтическом этапе ребенок отвечает на вопросы правильно за счет очевидности правильного ответа.

Например, для упражнений на глобальное чтение на пропедевтическом этапе ребенок должен соотносить надпись с надписью (рис. 1), а на основном — надпись с изображением (рис. 2); при этом слова используются те же самые. Ребенок проходит пропедевтический этап столько времени, сколько необходимо, чтобы успешно перейти к основному.



Рис. 1. Пропедевтический этап упражнения «Глобальное чтение»



Рис. 2. Основной этап упражнения «Глобальное чтение»

В следующем примере ученику предлагается определить первую букву в слове. Зачастую ребенок может затрудняться с выполнением данного задания не из-за незнания букв или нарушения фонематического слуха, а из-за трудности в понимании инструкции. Поэтому на пропедевтическом этапе ребенок определяет первую букву, глядя на надпись, то есть через визуальное соотнесение (рис. 3). Выработав навык правильно выбирать букву с визуальной подсказкой, ребенок переходит к освоению следующего уровня задания — определению первой буквы в слове по образу слова во внутреннем плане (рис. 4). Если у ребенка небольшой словарный запас, то ему на основном этапе в первое время предлагаются те же слова, что и на пропедевтическом.



Рис. 3. Пропедевтический этап упражнения «Определи первую букву в слове»



Рис. 4. Основной этап упражнения «Определи первую букву в слове»

Кроме пропедевтического этапа к каждому заданию для детей, не владеющих навыками использования компьютера, был разработан тренажер использования компьютерной мышки. Данный тренажер обучает ребенка правильно нажимать мышкой на определенную область экрана без дополнительной смысловой нагрузки.

После освоения общего принципа выбора правильного ответа ребенок переходит к заданиям, рекомендованным его педагогом для продолжения очной работы по индивидуальной программе коррекционной работы.

В следующих иллюстрациях приведены варианты упражнения на развитие мышления «четвертый лишний». Для многих детей, имеющих РАС, является затруднительным даже понимание задания, а точнее, инструкции к нему. В связи с этим на пропедевтическом этапе данное упражнение содержало серию вопросов с очевидными ответами (рис. 5). После освоения задания на пропедевтическом этапе ребенок переходил к следующему уровню задания, предполагающему использование ребенком логического мышления (рис. 6).

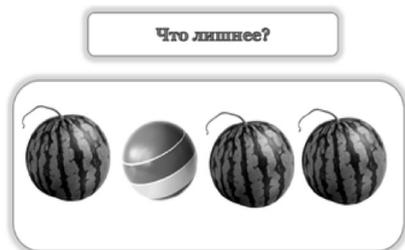


Рис. 5. Пропедевтический этап упражнения «Четвертый лишний»



Рис. 6. Основной этап упражнения «Четвертый лишний»

Анализ результатов

Наблюдение за процессом удаленного обучения с помощью компьютерных технологий позволило выявить следующие общие закономерности у всех участвующих детей:

— Практически все упражнения, которые были взяты в работу на пропедевтическом этапе, были достаточно быстро освоены детьми, после чего они начали осваивать основной этап игр уже с индивидуальной скоростью.

— Регулярное использование дистанционных технологий помогло детям гораздо быстрее понимать инструкцию и смысл задания у аналогичных заданий. Именно понимание инструкции часто вызывает трудности в выполнении заданий у детей с РАС. Они гораздо более успешны в выполнении заданий по аналогии, при этом тренировочных заданий должно быть достаточно много, для того чтобы аналог сформировался. Процесс развития мышления по аналогии у детей с РАС требует терпения, времени и большого количества методического материала. Данные программы обеспечивают многократное повторение упражнений при очевидном выборе ответа, что способствует накоплению опыта правильных реакций, благодаря которым дети в дальнейшем используют интуитивный поиск решения по усвоенным аналогам на базе накопленного опыта.

— Следует отметить активное включение в обучение родителей, в том числе в процесс освоения новых тем. Некоторые родители самостоятельно модернизировали программы, регулируя количество вариантов ответов, повторений материала и т. д.

— Родители отметили, что процесс обучения, организованный с помощью компьютерных технологий, проходил с редкими проявлениями поведенческих проблем благодаря предсказуемости, наглядности и логичности программ. Более того, дистанционная форма обучения предоставила возможность организовать щадящий режим обучения ребенка с РАС на начальном этапе, минимизируя нежелательные стимулы, вызывающие сенсорную перегрузку и непродуктивное поведение, ускоряя адаптацию к учебному процессу.

— Большинство детей занимались по программам ежедневно в течение 20—30 минут, что обеспечивало им продуктивную занятость и разнообразие в домашнем режиме. Некоторые дети занимались по два—три раза в день по инициативе родителей.

— Отмечалось достаточное разнообразие в навыках, которые дети могли осваивать или автоматизировать. Практически все дети старше шести лет ежедневно тренировали навыки чтения, счета, проходили тесты на общую осведомленность, тренировали внимание. Среди детей более раннего возраста были особенно популярны упражнения на раз-

витие сенсорных представлений, составление простой фразы и развитие мыслительных операций.

Динамика развития исследуемой деятельности по выделенным критериям представлена в форме диаграммы на рис. 7.

Ниже приведен пример дистанционной работы по развитию у ребенка навыков визуального различения и сопоставления.

Пример: Мальчик М., возраст 7 лет, посещает РРЦ с целью подготовки к обучению в школе по адаптированной основной общеобразовательной программе 8.4. На занятиях М. часто ошибался в заданиях на сортировку и соотнесение. Поэтому одной из актуальных учебных задач М. было развитие навыков визуального различения и сопоставления. Для реализации данной цели в дистанционном формате была разработана игра на соотнесение предметов по цвету. Учебная задача была разделена на следующие этапы: выбрать мышкой геометрическую фигуру определенного цвета аналогичную фигуре в наборе из трех. Когда М. научился осуществлять данный выбор, он перешел на следующий уровень: соотнесение предмета одного из основных цветов с геометрической фигурой аналогичного цвета. Когда М. освоил данный этап, ему был предложен следующий — выбор цвета для незакрашенного объекта, который является очевидным и неизменным, например: кузнечик, трава, цыпленок, ель и т.д. Данный этап также был успешно освоен. В результате за один

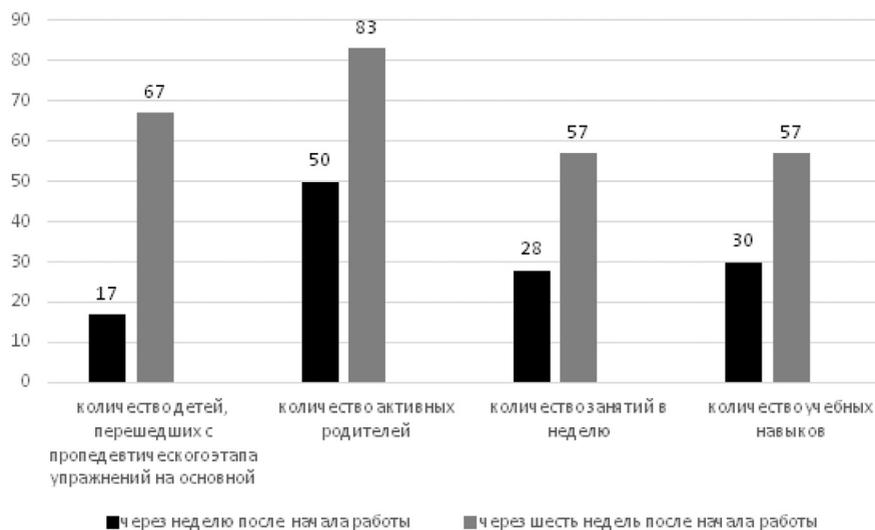


Рис. 7. Сравнительный анализ показателей через неделю и через шесть недель после начала занятий

месяц М. сумел продвинуться в навыке различения цвета от прямого соотношения до определения подходящего цвета для объекта. Родителями М. отмечается интерес ребенка к заданиям и уменьшение количества ошибок при их выполнении за счет более высокой мотивации и мгновенной обратной связи от программы. Также было отмечено увеличение у М. доли продуктивного времяпрепровождения над полевым поведением дома за счет появления возможности занять себя и, как следствие, снижение количества и интенсивности нежелательного поведения.

Выводы

Анализ результатов применения в РРЦ дистанционных технологий для детей с РАС выявил общую для всех закономерность: обучающие компьютерные программы особенно эффективны для генерализации и обобщения навыков, приобретенных ранее в очном режиме. Наиболее эффективное освоение программ продемонстрировали те дети, которые уже изучали данные темы в очном режиме с помощью традиционных дидактических материалов, но все еще демонстрировали ошибки. Упражняясь по предложенным программам, они смогли достичь уровня автоматизации навыков.

Разработка данной платформы была вызвана необходимостью полного перехода на дистанционное обучение. Применение дистанционных технологий в обучении детей с РАС показало, что наиболее оптимальным является сочетание компьютерных технологий и традиционных подходов, которое обеспечивает максимальную эффективность коррекционного обучения. Безусловно, учебная и коррекционная работа с ребенком с РАС должна быть направлена преимущественно на развитие эмоционального контакта и взаимодействия ребенка с педагогом и со средой. Тем не менее, было отмечено, что при работе в компьютерной программе ребенок с РАС испытывает больший комфорт и удовольствие от логичности и предсказуемости действий, что в свою очередь повышает общую познавательную мотивацию.

В связи с доказанной эффективностью программ планируется расширение их содержания и вариативности для большего охвата детей. Кроме того, после окончания периода дистанционного обучения данные разработки могут быть интегрированы в традиционное обучение и помогут значительно повысить качество организации домашней работы.

Литература

1. Альберто П., Траутман Э. Прикладной анализ поведения: Учебно-методическое пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов. Москва: Оперант, 2015. 672 с. ISBN 978-5-9906841-9-5.

2. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Рязанова А.Е., Ярмчук М.В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 6-е изд. Москва: Теревинф, 2019. 281 с. ISBN 978-5-4212-0602-6.
3. Варгас Д. Анализ деятельности учащихся: Методология повышения школьной успеваемости. Москва: Оперант, 2015. 477 с. ISBN 978-5-9906841-0-2.
4. Гаврилова И.В. Свободное программное обеспечение для обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 11. № 1. С. 445–449.
5. Ефимов И.О. Уроки программы FastForWord: интервью с директором по развитию мед. центра «Прогноз», аспирантом Санкт-Петербур. педиатр. мед. академии // Инновации. 2008. № 2. С. 12–14.
6. Карпенкова И.В. Применение метода Facilitated Communication при обучении детей с РАС письменной коммуникации с использованием компьютера // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. С. 15–28. DOI:10.17759/autdd.2017150102
7. Карпенкова И.В. Использование компьютера в развитии детей с особенностями развития и общения с ними: Методическое пособие. Москва: Наш Солнечный Мир, 2013. 84 с.
8. Крановиц К.С. Разбалансированный ребёнок: Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. Санкт-Петербург: Редактор, 2012. 396 с. ISBN 978-5-9901-7512-9.
9. Крон Д.А., Хокен Л.С., Хорнер Р.Х. Профилактика и коррекция проблемного поведения в школах: Практическое руководство: Функциональная оценка поведения. Москва: Оперант, 2016. 303 с. ISBN 978-5-9906841-8-8.
10. Кутер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. 864 с. ISBN 978-5-89816-157-6.
11. Лич Д. Прикладной анализ поведения: Методики инклюзии обучающихся с РАС. Москва: Оперант, 2015. 176 с. ISBN 978-5-9906841-1-9.
12. Смирнова Е.О., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 79–87.
13. Сидж М.У., Уотсон Т.С. Проведение функциональной оценки в школе: Руководство для школьных педагогов и психологов. Москва: Оперант, 2016. 320 с. ISBN 978-5-9906841-2-6.
14. Шорыгина Т.А. Путешествие в Цифроград: Знакомимся с компьютером. Москва: Творческий центр Сфера, 2012. 96 с. ISBN 978-5-9949-0619-4.
15. Ярмчук М.В. Использование средового подхода в работе с детьми с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 4. С. 12–20. DOI:10.17759/autdd.2019170402

Информация об авторах

Гусева Надежда Юрьевна, кандидат психологических наук, руководитель Регионального ресурсного центра по организации сопровождения детей с РАС, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Нижегородской

области (ГБУДО НО «ЦППМСП»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2629-6319>, e-mail: gn-nglu@yandex.ru

Пискарева Олеся Сергеевна, учитель-логопед Регионального ресурсного центра по организации сопровождения детей с РАС, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Нижегородской области (ГБУДО НО «ЦППМСП»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7691-8673>, e-mail: olesyalm52@ya.ru

The Use of Distance Technologies in Teaching Children with Autism Spectrum Disorders²

Nadezhda Yu. Guseva

Regional Resource Center for Supporting Children with ASD State-Funded Institution of Supplementary Education «CPPMSA», Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2629-6319>, e-mail: gn-nglu@yandex.ru

Olesya S. Piskareva

Regional Resource Center for Supporting Children with ASD State-Funded Institution of Supplementary Education «CPPMSA», Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7691-8673>, e-mail: olesyalm52@ya.ru

The article describes some aspects of the organization and application of distance learning for children with autism spectrum disorder (ASD) in a Regional Resource Center for Supporting Children with ASD in Nizhny Novgorod Region (RRC). Due to the temporary need for a complete transition to distance learning, a series of classes developed using computer technology. Aspects of the organization and application of distance learning in the Regional Resource Center for Supporting Children with ASD (RRC) of Nizhny Novgorod are described: the inclusion of parents in the training, the implementation of a differentiated approach to learning, the possibility of forming various skills in children with ASD in an interactive mode. Currently, the use of computer technology in the education of children with ASD is not sufficiently developed to be able to use the finished product. The RRC has developed a set of classes using computer technologies, aimed at the general development of cognitive functions and specific educational skills of this category of children. 30 families with children with ASD aged from 5 to 10 years participated in the use of the proposed technologies. Implementation experience has shown that computer technology allows children with ASD to quickly and efficiently master and consolidate material

² Cited by: Guseva N.Yu., Piskareva O.S. The Use of Distance Technologies in Teaching Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 2 (67), pp. 6–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180202> (In Russ.)

in an educational-game form. The developed materials will be able to increase the productivity of full-time classes, supplementing them with the possibility of consolidating the acquired knowledge and skills at home.

Keywords: autism spectrum disorders, distance learning, remote training, information technology, computer technology, training control, development of cognitive functions.

References

1. *Alberto P., Trautman A.* Prikladnoi analiz povedeniya: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov, uchitelei-defektologov, psikhologov [Applied Behavior Analysis: training manual for teachers, dialectologists, psychologists]. Moscow: Publ. Operant, 2015. 672 p. ISBN 978-5-9906841-9-5.
2. *Bondar' T.A., Zakharova I.Yu., Konstantinova I.S., Positsel'skaya M.A., Ryazanova A.E., Yaremchuk M.V.* Podgotovka k shkole detei s narusheniyami emotsional'no-volevoi sfery: ot individual'nykh zanyatii k obucheniyu v klasse [Getting children with emotional-volitional disorders ready for school: from individual lessons to classroom instruction]. 6th ed. Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 281 p. ISBN 978-5-4212-0602-6.
3. *Vargas D.* Analiz deyatel'nosti uchashchikhsya: Metodologiya povysheniya shkol'noi uspevaemosti [Analysis of students' activity. Methodology for improving school performance]. Moscow: Publ. Operant, 2015. 477 p. ISBN 978-5-9906841-0-2.
4. *Gavrilova I.V.* Svobodnoe programmnoe obespechenie dlya obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Free software for teaching children with autism spectrum disorders]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie [Modern Information Technologies and IT Education]*, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 445–449.
5. *Efimov I.O.* Uroki programmy FastForWord: interv'y u s direktorom po razvitiyu meditsinskogo tsentra «Prognoz», aspirantom Sankt-Peterburgskoi pediatricheskoi meditsinskoi akademii [Lessons from the FastForWord Program: Interview with Medical Development Director of the Med. Center “Forecast”, a graduate student of St. Petersburg. pediatrician med. academy]. *Innovatsii [Innovations]*, 2008, no. 2, pp. 12–14.
6. *Karpenkova I.V.* Primenenie metoda Facilitated Communication pri obuchenii detei s RAS pis'mennoi kommunikatsii s ispol'zovaniem komp'yutera [Applying Facilitated Communication method in education of ASD children using writing communication on computer]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 1, pp. 15–28. DOI:10.17759/autdd.2017150102
7. *Karpenkova I.V.* Ispol'zovanie komp'yutera v razvitiu detei s osobennostyami razvitiya i obshchenii s nimi: Metodicheskoe posobie [Using the computer in the development of children with developmental problems and communicating with them: Methodical manual]. Moscow: Publ. Nash Solnechnyi Mir, 2013. 84 p.
8. *Kranowitz C.S.* Razbalansirovannyi rebenok: Kak raspoznat' i spravit'sya s narusheniyami protsessa obrabotki sensornoi informatsii [Imbalanced child: How to rec-

- ognize and deal with disorders of sensory information processing]. Saint Petersburg: Publ. Redaktor, 2012. 396 p. ISBN 978-5-9901-7512-9.
9. *Crone D.A., Hawken L.S., Horner R.H.* Profilaktika i korrektsiya problemnogo povedeniya v shkolakh: Prakticheskoe rukovodstvo: Funktsional'naya otsenka povedeniya [Responding to Problem Behavior in Schools: The Behavior Education Program]. Moscow: Publ. Operant, 2016. 303 p. ISBN 978-5-9906841-8-8.
 10. *Cooper J., Heron T., Heward W.* Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]. Moscow: Publ. Praktika, 2016. 864 p. ISBN 978-5-89816-157-6.
 11. *Leach D.* Prikladnoi analiz povedeniya: Metodiki inkluzii obuchayushchikhsya s RAS [Bringing ABA into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders]. Moscow: Publ. Operant, 2015. 176 p. ISBN 978-5-9906841-1-9.
 12. *Smirnova E.O., Smirnova S.Yu., Sheina E.G.* Roditel'skie strategii v ispol'zovanii det'mi tsifrovyykh tekhnologii [Parents' strategies in the use of digital technology by young children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2019, vol. 8, no. 4, pp. 79–87.
 13. *Stige M.U., Watson T.S.* Provedenie funktsional'noi otsenki v shkole: Rukovodstvo dlya shkol'nykh pedagogov i psikhologov [Conducting school-based functional behavioral assessments]. Moscow: Publ. Operant, 2016. 320 p. ISBN 978-5-9906841-2-6.
 14. *Shorygina T.A.* Puteshestvie v Tsifroggrad: Znakomimsya s komp'yuterom [Journey to Number City: Get to know the computer]. Moscow: Publ. Tvorcheskii tsentr Sfera, 2012. 96 p. ISBN 978-5-9949-0619-4.
 15. *Yaremchuk M.V.* Ispol'zovanie sredovogo podkhoda v rabote s det'mi s RAS [The Use of Environmental Approach in the Work with Children with ASD]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2019, vol. 17, no. 4, pp. 12–20. DOI:10.17759/autdd.2019170402

Information about the authors

Nadezhda Yu. Guseva, PhD in Psychology, Head of the Regional Resource Center for Supporting Children with ASD. State-Funded Institution of Supplementary Education of Nizhny Novgorod Region «CPPMSA», Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2629-6319>, e-mail: gn-nglu@yandex.ru

Olesya S. Piskareva, speech therapist of the Regional Resource Center for Supporting Children with ASD. State-Funded Institution of Supplementary Education of Nizhny Novgorod Region «CPPMSA», Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7691-8673>, e-mail: olesyal52@ya.ru

Получена 06.05.2020

Received 06.05.2020

Принята в печать 12.05.2020

Accepted 12.05.2020

ДИСТАНЦИОННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19)¹

Л.А. Гаязова

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

О.В. Вихристюк

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukovmgppu.ru

В работе представлены данные о характере изменений в запросах населения на дистанционную психологическую помощь в период пандемии и самоизоляции (январь—май 2020 г.). Эмпирическим материалом выступили данные Детского телефона доверия ФГБОУ ВО МГППУ, подключенного к единому общероссийскому номеру детского телефона доверия 8-800-2000-122 и оказывающего психологическую помощь несовершеннолетним, их родителям (преимущественно проживающим в г. Москве). На основе анализа 17449 обращений в январе—мае 2020 г., и сравнения данных за аналогичный период в 2010—2019 гг. выявлено, что количество обращений возросло в январе на 38,02%, феврале на 49,0%, в марте на 43,06%, в апреле на 13,26%, в мае на 14,56%. Возрастание количества обращений обусловлено информационными запросами в связи с пандемией и самоизоляцией, тогда как доля психологических консультаций с марта по апрель снизилась. В структуре содержания психологических консультаций в отдельные месяцы возросла доля консультаций в связи с детско-родительскими конфликтами, с проблемами здоровья, социальной адаптации детей, антивитальными переживаниями и суицидальным поведением детей, употреблением алкоголя и курением. Количество обращений несовершенно-

¹ Текст приведен по изданию: Гаязова Л.А., Вихристюк О.В. Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 78—88. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170210>

летних абонентов в апреле и мае 2020 г. снизилось более чем на 50%. Полученные данные могут быть использованы для оценки потребностей населения в психологической помощи при ограничениях, связанных с пандемией, а также говорить о возможном снижении доступности психологической помощи для детей в период самоизоляции.

Ключевые слова: COVID-19, коронавирус, пандемия, самоизоляция, детский телефон доверия, дистанционная психологическая помощь, доступность психологической помощи, подростки, детско-родительские конфликты, суицидальные мысли.

Выявление того, как пандемия и самоизоляция 2020 г. влияют на детей и подростков, их психическое развитие и состояние представляет понятный интерес для исследователей. Эти данные также остро востребованы специалистами в области практической психологии, специалистами здравоохранения. С начала развития ситуации пандемии (COVID-19) регулярно публикуются материалы о рисках и угрозах для детей, которые затрагивают намного более широкие области, помимо риска непосредственного инфицирования и болезни. В этой работе мы обращаемся к вопросу о том, как ситуация пандемии и самоизоляции отразилась на запросах о психологической помощи и поддержке населения на примере абонентов Детского телефона доверия.

Детские телефоны доверия являются важным ресурсом поддержки и источником информации для детей и молодежи в ситуациях неопределенности; особая ценность дистанционной помощи — ее доступность для уязвимой категории детей, тех кто уже подвергался жестокому обращению и насилию и оказался в еще более опасной ситуации из-за ограничений контактов с внешним миром во время самоизоляции [7]. Применение технологий, не требующих встречи специалиста и ребенка лицом к лицу (телефоны доверия, веб-сайты, различные средства телекоммуникации, приложения), может улучшить результаты деятельности службы охраны психического здоровья детей и подростков [8].

Исследователи прогнозируют рост потребности в психологической помощи как на основании последствий пандемии и самоизоляции в первом полугодии 2020 г., так и в связи с возможностью второй волны инфицирования. Отмечаются негативные эффекты, связанные с особенностями освещения ситуации в средствах массовой информации, которое может привести к усилению тревоги, стресса, неуместному поведению, направленному на защиту здоровья, что подтверждается предыдущими кризисными ситуациями в мире (например, вспышки вируса Эбола и H1N1 и др.) [9].

Предыдущий опыт оказания психологической помощи населению, текущая ситуация пандемии и самоизоляции в связи с COVID-19 ак-

туализируют вопросы, связанные с развитием цифровых технологий в области психологического консультирования. Это обучение специалистов [2; 11; 14], лицензирование их деятельности, безопасность и конфиденциальность онлайн-консультирования, способы оплаты, оценка эффективности помощи [14], развитие исследований, направленных на разработку стандартов оказания помощи (например, протоколов оказания помощи при переживании острого горя) [11], развитие механизмов регулирования профессиональным сообществом качества оказания дистанционной психологической помощи [3].

За относительно непродолжительный период пандемии COVID-19 с декабря 2019 г. по июнь 2020 г. опубликован ряд материалов, демонстрирующих негативное влияние как самой ситуации пандемии, так и вынужденных, но необходимых мер по ограничению взаимодействия и передвижения людей на их психическое состояние. По данным ООН, социально-экономические последствия пандемии COVID-19 и необходимые меры защиты оказывают негативные эффекты на детей всех возрастов из всех стран; наибольшая опасность грозит детям из наиболее бедных стран и регионов, а также тем, кто уже находился в уязвимом положении (дети-мигранты, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, проживающие в социальных учреждениях); меры изоляции, карантин повышают риск того, что дети окажутся свидетелями насилия или его жертвой [12]. Исследователи говорят о высоком уровне вероятности связи между пандемией и увеличением количества суицидов [10; 13] за счет возрастания тревоги, депрессии, одиночества и социальной изоляции [10]. Так, например, эпидемия тяжелого острого респираторного синдрома в 2003 г. привела к увеличению числа самоубийств на 30% в возрасте 65 лет и старше [10].

Население Китая в ситуации пандемии COVID-19 продемонстрировало более высокий уровень тревоги, депрессии, опасного и вредного употребления алкоголя и более низкий уровень психического благополучия, чем обычно; при этом молодые люди в возрасте 21–40 лет находятся в более уязвимом положении с точки зрения их психического здоровья и употребления алкоголя [6]. Имеются данные, подтверждающие негативное влияние ситуации пандемии на психологическое состояние россиян. В исследовании с участием 7588 респондентов, проведенном в первом полугодии 2020 г., выявлено, что более 60% из них находятся в состоянии эмоционального истощения, 35,3% имеют высокий уровень истощения [1]. Наиболее часто негативные психологические последствия пандемии и сопутствующих мер защиты исследователи связывают со стрессом, тревогой, депрессией, одиночеством; дополнительно в отношении детей существуют данные о более высоком риске насилия и жестокого обращения.

Цель данного исследования — выявить изменения в запросах на дистанционную психологическую помощь у несовершеннолетних и их родителей, проживающих в столичном регионе в условиях пандемии и самоизоляции в период с января по май 2020 г. по сравнению с данными 2010—2019 гг.

Методология

В данном исследовании анализируются данные Детского телефона доверия ФГБОУ ВО МГППУ (далее — ДТД), подключенного к единому общероссийскому номеру детского телефона доверия 8-800-2000-122 и оказывающего психологическую помощь несовершеннолетним, их родителям (преимущественно проживающим в г. Москве). Приблизительная оценка объема выборки абонентов детского возраста может быть осуществлена на основе данных Управления Федеральной службы государственной статистики по г. Москве и Московской области [5]. Так, в 2017—2019 гг. доля обращений на ДТД составила от 0,53 до 0,77% относительно численности жителей города Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет) (табл. 1).

Таблица 1

Объем выборки — численность абонентов ДТД г. Москвы детского возраста относительно численности постоянных жителей г. Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет)

Год	Численность жителей города Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет), чел.	Количество обращений абонентов ДТД г. Москвы до 18 лет включительно		Доля обращений относительно численности постоянных жителей города Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет), %
		Всего, чел.	Из них в возрасте 12–18 лет, чел. (%)	
2017	1824300	9724	8701 (89,5%)	0,53
2018	1878900	14448	12263(84,9%)	0,77
2019	1925400	11534	10298(89,3%)	0,60

Необходимо принять во внимание то, что в государственной статистике представлены данные о постоянном населении города Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет), а данные ДТД включают сведения об аба-

нентах до 18 лет включительно; также, на ДТД преимущественно обращаются подростки в возрасте от 12 до 18 лет и их доля от общего количества обращений абонентов детского возраста составляет более 80%. То есть данные можно рассматривать как репрезентативные для детей подросткового возраста.

Использование данных телефона доверия, оказывающего дистанционную психологическую помощь населению, для оценки изменений в потребности населения в психологической помощи и их проблемных переживаний, в том числе в ситуации пандемии и самоизоляции, имеет ряд преимуществ и ограничений. В числе преимуществ — массовость, анонимность и доступность психологической помощи. Абонент может обратиться за помощью в любой момент времени в течение суток, он не ограничен финансовыми обязательствами или необходимостью раскрытия персональных данных. В отношении несовершеннолетних дополнительным преимуществом является отсутствие необходимости участия родителей (законных представителей) в процедуре получения помощи и, как следствие, большая открытость и искренность детей. Имеются исследования, подтверждающие связь между обращениями на детский телефон доверия и некоторыми социальными явлениями, например, связь между увеличением уровня безработицы в стране и количеством звонком детей на линию помощи, а также обращениями детей в связи с проблемой насилия [15].

К недостаткам и ограничениям использования данных телефона доверия для оценки изменений в потребности населения в психологической помощи можно отнести недостаточный уровень информированности населения о существовании служб бесплатной психологической помощи населению; особенности восприятия образа психолога и психологической службы населением и сопутствующие мифы о работе психолога; отсутствие исследований, подтверждающих или опровергающих то, что проблемы и переживания людей, обращающихся за психологической помощью, идентичны проблемам и переживаниям тех, кто по различным причинам за помощью не обращается.

Результаты

С начала 2020 г. количество обращений всех категорий абонентов (детей, подростков, юношей; их родителей и близких; других взрослых, педагогических работников; прочих абонентов) на Детский телефон доверия увеличилось по сравнению с аналогичными месяцами в 2010—2019 гг. в январе на 38,02% (количество обращений в 2020 г. — 3333, среднее значение в 2010—2019 гг. — 2065,8), в феврале на 49,0% (количество обращений в 2020 г. — 4447, среднее значение в 2010—2019 гг. — 2268), в

марте на 43,06% (количество обращений в 2020 г. — 4206, среднее значение в 2010—2019 гг. — 2394,7), в апреле на 13,26% (количество обращений в 2020 г. — 2595, среднее значение в 2010—2019 гг. — 2250,8), в мае на 14,56% (количество обращений в 2020 г. — 2868, среднее значение в 2010—2019 гг. — 2450,4) (рис. 1).

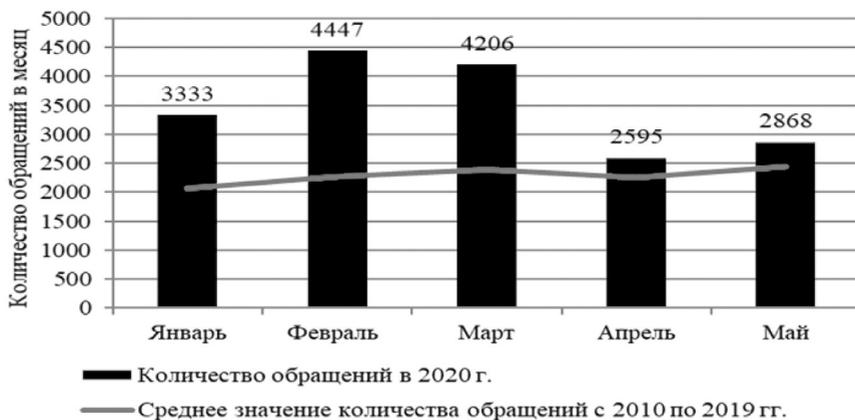


Рис. 1. Количество обращений всех категорий абонентов на Детский телефон доверия МГППУ в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь—май)

Значимая доля обращений связана с группой проблем, отраженных в классификаторе ДТД как запросы информационного характера и включает разнообразные запросы на информацию, обсуждение и оценку работы телефона доверия, запросы, требующие консультации у юрисконсульта, прочее. Психологические консультации абонентов обычно составляют лишь определенную долю от всех обращений на ДТД, рассмотрим их соотношение в январе—мае 2020 г. по отношению к данным за 2010—2019 гг. (рис. 2).

Количество психологических консультаций различных категорий абонентов (без учета обращений информационного характера) незначительно возросло в январе на 1,34% (количество консультаций в 2020 г. — 479, среднее значение в 2010—2019 гг. — 472,6) и феврале на 9,90% (количество консультаций в 2020 г. — 601, среднее значение в 2010—2019 гг. — 541,5). С апреля по май наблюдается уменьшение количества консультаций, в марте на 14,85% (количество консультаций в 2020 г. — 480, среднее значение в 2010—2019 гг. — 563,7), в апреле 47,14% (количество консультаций в 2020 г. — 299, среднее значение в 2010—2019 гг. — 565,6), в мае на 49,8% (количество консультаций в 2020 г. — 320, среднее значение в 2010—2019 гг. — 637,4) (рис. 2).

Качественный анализ причин обращений абонентов Детского телефона доверия при использовании критерия доли психологических консультаций относительно общего количества обращений показывает увеличение объема обращений в 2020 г. за счет информационных запросов. Доля консультаций в январе составила 14,37% (по средним значениям количества обращений и консультаций в январе в 2010–2019 гг. – 22,88%), феврале – 13,51% (по средним значениям количества обращений и консультаций в феврале в 2010–2019 гг. – 23,88%), марте – 11,41% (по средним значениям количества обращений и консультаций в марте в 2010–2019 гг. – 23,54%), апреле – 11,52% (по средним значениям количества обращений и консультаций в апреле в 2010–2019 гг. – 25,13%), мае – 11,16% (по средним значениям количества обращений и консультаций в мае в 2010–2019 гг. – 26,01%).

При рассмотрении данных, касающихся количества обращений на ДТД несовершеннолетних абонентов, выявлено, что количество обращений в апреле и мае существенно ниже относительно средних значений в эти же месяцы в 2010–2019 гг. более чем на 50% (рис. 3).

Количество психологических консультаций абонентов до 18 лет с января по май 2020 г. ниже, чем среднее количество консультаций в те же месяцы в 2010–2019 гг. (рис. 4).

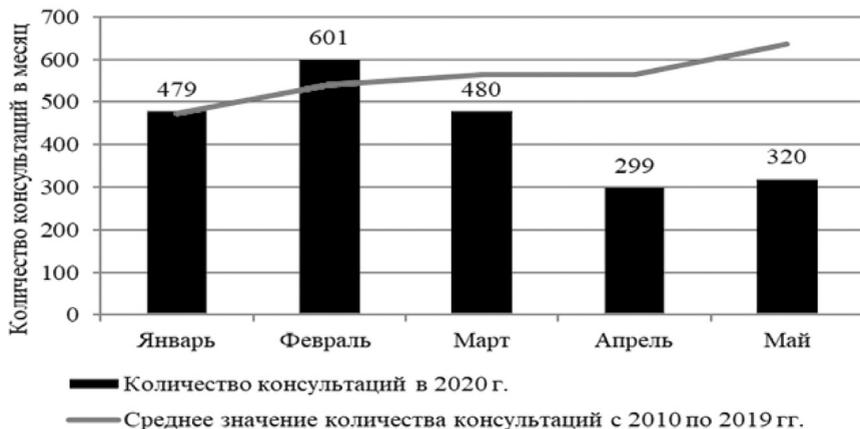


Рис. 2. Количество психологических консультаций всех категорий абонентов на Детском телефоне доверия МГППУ в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (без учета обращений, связанных с информационными запросами) (январь–май)

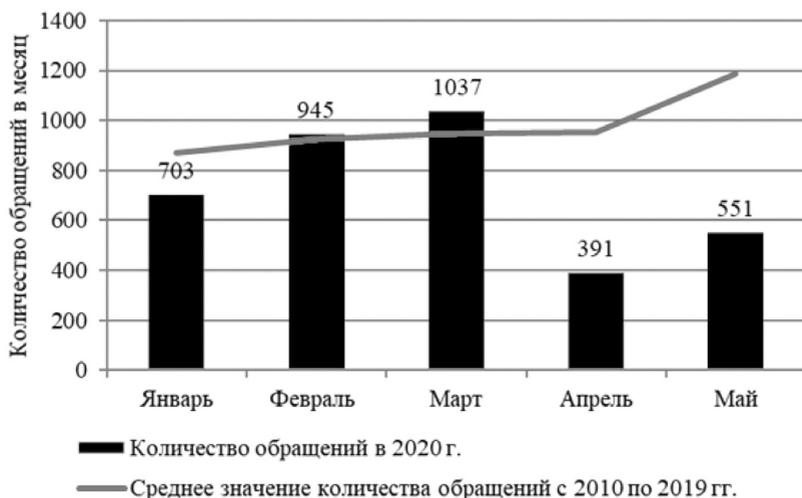


Рис. 3. Количество обращений несовершеннолетних абонентов на Детский телефон доверия МГППУ в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

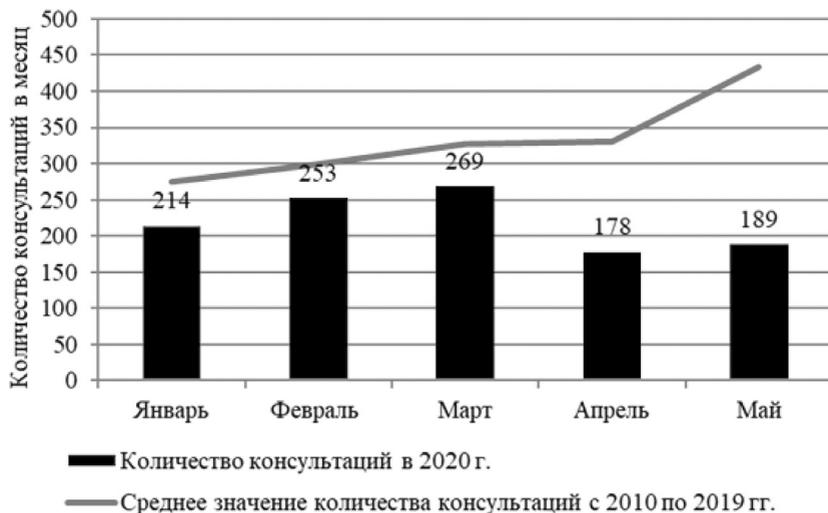


Рис. 4. Количество психологических консультаций категории абонентов «Дети, подростки, юноши» на Детском телефоне доверия МГППУ в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (без учета обращений, связанных с информационными запросами) (январь–май)

Количество консультаций всех категорий абонентов ДТД в январе – мае 2020 г. возросло относительно средних значений в те же месяцы 2010–2019 гг. по следующим группам проблем:

в феврале – по семейной проблематике (наиболее часто по данной группе проблем проводились консультации для детей, обратившихся по поводу конфликтов с родителями, и родителей, обратившихся по поводу конфликтов с детьми, а также консультации для различных категорий абонентов по проблемам воспитания детей);

в январе – по проблемам здоровья;

с января по май – по проблемам социальной адаптации разнообразного характера;

в январе–марте – по проблемам антивитальных переживаний и суицидального поведения (наиболее часто проводились консультации в связи с суицидальными мыслями у несовершеннолетних абонентов);

в январе и марте – по проблемам употребления психоактивных веществ и различным формам зависимости (проведены консультации преимущественно в связи с употреблением алкоголя и курением) (табл. 2).

Таблица 2

Количество психологических консультаций по различным группам проблем всех категорий абонентов на Детском телефоне доверия МГППУ в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

Группа проблем	2020 год					Среднее значение количества обращений с 2010 по 2019 гг.				
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
Семейная проблематика	100	127	110	101	90	112,2	121,2	125	124,5	128,2
Проблемы социальной адаптации	93	204	86	26	49	19,2	22,2	21,8	25,1	23,9
Проблемы здоровья	69	42	44	33	42	56,6	65,8	67,7	61,8	67,8
Проблемы взаимоотношений полов	35	46	56	30	38	57,3	57,9	65,7	66,1	85,2
Учебные проблемы	48	53	42	25	5	48,3	63	70,1	74,2	71,6
Отношения со сверстниками	26	32	49	18	26	45,1	59,5	58,3	58,1	85
Травматические ситуации	36	25	21	21	24	34,2	35,1	39,9	42,9	46,5

Группа проблем	2020 год					Среднее значение количества обращений с 2010 по 2019 гг.				
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
Проблемы принятия себя	27	19	14	22	19	25,2	32,4	29,8	32,8	35,2
Проблемы сексуальной сферы	6	9	4	4	3	38,3	40,8	40,1	40,5	55,3
Антивитальные переживания и суицидальное поведение	20	30	32	12	15	17,3	21,2	24,1	19,7	17,8
Употребление психоактивных веществ и различные зависимости	19	14	22	7	9	16,1	19	18,8	17,1	18,9

Количество консультаций несовершеннолетних абонентов в 2020 г. возросло относительно средних значений в первые пять месяцев в 2010—2019 гг. по следующим группам проблем:

в феврале—апреле — по семейной проблематике (преимущественно в связи с консультациями детей по поводу конфликта с родителями);

в январе—марте — по проблемам антивитальных переживаний и суицидального поведения (преимущественно в связи с суицидальными мыслями);

в феврале и марте — по проблемам социальной адаптации;

в январе — по проблемам здоровья и принятия себя (табл. 3).

Обсуждение результатов

Количество обращений на Детский телефон доверия МГППУ в феврале и марте 2020 г. увеличилось на 49,00% и 43,06%, в апреле и мае 2020 г. — на 13,26% и 14,56% (соответственно). При этом доля психологических консультаций на протяжении всех пяти месяцев сократилась примерно наполовину, возросшее количество обращений связано с увеличением запросов на информационную поддержку.

На основе количества психологических консультаций по различным группам проблем в январе—мае 2020 г. и сравнения данных 2010—2019 гг. можно предположить возрастание актуальности психологической под-

Таблица 3

Количество психологических консультаций по различным группам проблем несовершеннолетних абонентов на Детском телефоне доверия МГППУ в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь—май)

Группа проблем	2020 год					Среднее значение количества обращений с 2010 по 2019 гг.				
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
Семейная проблематика	44	62	60	61	56	52,1	48,8	54,2	56,2	68,4
Проблемы взаимоотношений полов	31	43	53	27	37	51	50,7	58,5	59,4	79,3
Отношения со сверстниками	23	31	48	16	24	42	55,3	53,7	52,8	82
Проблемы здоровья	29	24	26	18	19	27,4	28	30,7	29,6	37
Учебные проблемы	18	22	19	11	2	19,2	28,8	33,9	34,6	44,3
Проблемы принятия себя	27	19	11	18	16	20,67	20,10	21,40	23,40	25,90
Проблемы сексуальной сферы	6	8	3	3	2	29,9	31,3	29,4	31,1	43,4
Травматические ситуации	18	14	13	11	13	17,1	15,8	20,9	21,3	26,4
Антивитаальные переживания и суицидальное поведение	13	16	22	6	10	7,7	8,9	9,3	10,7	10,7
Проблемы социальной адаптации	3	8	10	5	5	4,44	4,80	7,33	6,44	7,67
Употребление психоактивных веществ и различные зависимости	2	6	4	2	5	6,1	6,8	8,8	6,2	10

держки населения по проблемам детско-родительских отношений, в связи с разнообразными нарушениями социальной адаптации несовершеннолетних, в связи с суицидальными мыслями и саморазрушающими действиями, употреблением алкоголя и курением несовершеннолетних.

Снижение количества обращений и количества консультаций детей, подростков, юношей в апреле—мае 2020 г. может быть связано с тем, что в условиях самоизоляции дети не имеют возможности оставаться в уединении, постоянно находятся по месту проживания со взрослыми. Обращение

на телефон доверия является способом и возможностью проговорить проблемы и получить психологическую помощь в тех ситуациях, когда ребенок по каким-либо причинам не может это сделать с родителями или другими взрослыми. Обращение на Детский телефон доверия в присутствии родителей или других людей делает невозможным обсуждение проблем для многих несовершеннолетних. Отчасти данный вывод подтверждается тем, что количество звонков, совершаемых детьми и подростками в целях розыгрышей, развлечения сократилось в апреле с 385,2 (среднее значение в апреле за период 2010—2019 гг.) до 66 в апреле 2020 г., и с 469,7 (среднее значение в мае за период 2010—2019 гг.) до 152 в мае 2020 г.

Также ранее в исследованиях фиксировались факты отказа от обращения детей за помощью в связи со страхом наказания со стороны родителей; мнение родителей о том, что их дети не нуждаются в психологической поддержке со стороны и восприятие ими факта обращения ребенка на детский телефон доверия как показателя их несостоятельности, как угрозы своему авторитету [4].

Существенное снижение к маю 2020 г. относительно аналогичного периода в 2010—2019 гг. количества обращений детей, подростков, юношей по группам проблем, связанных с взаимоотношениями с противоположным полом (объектом привязанности, влюбленности), учебными проблемами, взаимоотношениями со сверстниками, в целом также может быть связано с объективной ситуацией, характеризующейся существенным ограничением социального взаимодействия в ситуации самоизоляции и преобладанием, в известной степени, ограниченных способов общения в сети Интернет.

Исходя из этого, можно говорить о том, что на статистику обращений детей, подростков, юношей за психологической помощью на Детский телефон доверия МГППУ в период самоизоляции с высокой долей вероятности оказывают влияние факт постоянного нахождения среди членов семьи и невозможность уединения. Приоритетные ранее, до пандемии и самоизоляции, группы проблем (различные аспекты взаимоотношений со сверстниками) остались важны, но на первом в текущей ситуации оказались проблемы во взаимоотношениях с родителями.

Заключение

Пандемия COVID-19 и изоляция в очередной раз привлекли внимание к уже существующим социальным и психологическим проблемам, которые обострились в ситуации кризиса. Многие из ожидаемых последствий карантина и связанные с этим меры социального и физиче-

ского дистанцирования сами по себе являются ключевыми факторами риска для психического здоровья и благополучия [10].

Выявленные изменения в запросах населения, в том числе детей, на дистанционную психологическую помощь в период пандемии и самоизоляции (на основании данных ДТД в январе—мае 2020 г.) позволяют определить в качестве наиболее востребованных направлений поддержки:

психологическую помощь в разрешении детско-родительских конфликтов;

помощь в связи с разнообразными нарушениями социальной адаптации несовершеннолетних;

помощь в связи с суицидальными мыслями и самоповреждающим поведением подростков;

помощь в связи с употреблением алкоголя и курением несовершеннолетних;

удовлетворение возросшей потребности населения в информационной поддержке.

Литература

1. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. Высшая школа экономики. № 4.05.06.2020 [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики. Национальный исследовательский университет. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/366228092.pdf> (дата обращения: 20.05.2019).
2. Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В. Модель подготовки и сопровождения специалистов детского телефона доверия в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 84—97. doi:10.17759/psylaw.2019090307 (дата обращения: 20.05.2019).
3. Гильяно А.С., Баранова Е.М. Этические принципы в интернет-консультировании: постановка проблемы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. Том 14. № 2. С. 69—73. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Guiliano_Baranova.shtml (дата обращения: 17.06.2020).
4. Михайлова Е.А. Телефоны доверия как инструмент профилактики социального неблагополучия // Мониторинг общественного мнения. 2013. № 7 (113). С. 109—113 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/telefonny-doveriya-kak-instrument-profilaktiki-sotsialnogo-neblagopoluchiya> (дата обращения: 20.05.2019).
5. Распределение постоянного населения по возрасту и полу. Население. Москва. Официальная статистика // Управление Федеральной службы государственной статистики по г. Москве и Московской области. URL: <https://mosstat.gks.ru/folder/64634> (дата обращения: 04.06.2020).
6. Ahmed M.Z. et al. Epidemic of COVID-19 in China and associated Psychological Problems // Asian Journal of Psychiatry. Vol. 51, June 2020, 1020922 <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>

7. Child Helpline Services and the COVID-19 Outbreak [Электронный ресурс] // Posted on 16 May 2020. URL: <https://www.childhelplineinternational.org/child-helplines/tools/coronavirus/the-covid-19-outbreak-and-child-helpline-services/> (дата обращения: 04.06.2020).
8. *Cliffe B., Croker A., Denne M. and Stallard P.* Clinicians' use of and attitudes towards technology to provide and support interventions in child and adolescent mental health services // *Child Adolesc Ment Health*. 2020. Vol. 25. P. 95–101. doi:10.1111/camh.12362
9. *Garfin D.R., Silver R.C., Holman E.A.* The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure // *Health Psychol*. 2020. Vol. 39 (5). P. 355–357. doi:10.1037/hea0000875
10. *Holmes E.A., O'Connor R.C., Perry V.H., Tracey I., Wessle, S., Arseneaul, L., ... Bullmor E.* Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science // *Lancet Psychiatry*. URL: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1) (дата обращения: 04.06.2020).
11. *Marques L., Bartuska A.D., Cohen J.N., Youn S.J.* Three steps to flatten the mental health need curve amid the COVID-19 pandemic // *Depression and Anxiety*. 2020. Vol. 37. P. 405–406. <https://doi.org/10.1002/da.23031>
12. Policy brief: the impact of COVID-19 on children (15 April 2020) [Электронный ресурс] // UN Special Representative of the Secretary General on Violence Against Children. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf (дата обращения: 04.06.2020).
13. *Stein M.B.* Mental health participation in the fight against the COVID-19 pandemic // *Depress Anxiety*. 2020. Vol. 37. P. 404. doi:10.1002/da.23027
14. *Taylor C.B., Fitzsimmons-Craft E.E. and Graham A.K.* Digital technology can revolutionize mental health services delivery: The COVID-19 crisis as a catalyst for change // *Int J Eat Disord*. 2020. doi:10.1002/eat.23300
15. *Van Dolen W.M., Weinberg C.B., & Ma L.* The influence of unemployment and divorce rate on child help-seeking behavior about violence, relationships, and other issues. // *Child Abuse & Neglect*. 2013. Vol. 37 (2/3). P. 172–180. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.09.014>

Информация об авторах

Гаязова Лариса Альфисовна, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Центра экстренной психологической помощи, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovalamgppu.ru

Вихристюк Олеся Валентиновна, кандидат психологических наук, исполняющая обязанности проректора по воспитательной и социальной работе, руководитель Центра экстренной психологической помощи, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukovmgppu.ru

Peculiarities of Requests for Remote Psychological Assistance During the Self-isolation Period (COVID-19)²

Larisa A. Gayazova

Candidate of psychological Sciences, Deputy head of research at the center for emergency psychological assistance, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia

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

Olesya V. Vikhristyuk

Candidate of Psychological Sciences, Head of the Center for Emergency Psychological Assistance, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukovmgppu.ru

The paper presents data on the nature of changes in public requests of the population for remote psychological care during the pandemic and self-isolation period (January to May 2020). The empirical material was the data of the Children's Confidential Helpline of the FSBEI of Higher Education of the Moscow State University of Psychology and Education, which is connected to the unified all-Russian number of the Children's Helpline 8-800-2000-122 and provides psychological help to teenagers and their parents (mainly living in Moscow). On the basis of the analysis of 17449 calls in January-May 2020, and comparison of the data for the similar periods in 2010-2019, it has been revealed that the quantity of requests increased in January by 38,02 %, in February by 49,0 %, in March by 43,06 %, in April by 13,26 %, in May by 14,56 %. The increase in the number of calls is due to the information requests in connection with the pandemic and self-isolation, while the share of psychological consultations decreased from March to April. In some months, the structure of the content of psychological consultations has slightly changed towards the increase of proportion of consultations associated with child-parent conflicts, health problems, children's social adaptation, antivitality feelings and suicidal behavior, as well as alcohol consumption and smoking. The number of requests from teenagers decreased in April and May 2020 by more than 50 per cent. The data obtained may serve to assess the population's need for psychological assistance in conditions of limitations associated with a pandemic, and may indicate a possible reduction in the availability of psychological assistance for children during a period of self-isolation.

² Cited by: Gayazova L.A., Vikhristyuk O.V. Peculiarities of Requests for Remote Psychological Assistance During the Self-isolation Period (COVID-19). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170210>

Keywords: COVID-19, coronavirus, pandemic, self-isolation, children's confidence helpline, remote psychological help, availability of psychological help, teenagers, child-parent conflicts, suicidal behavior.

References

1. Analiticheskii byulleten' NIU VShE ob ekonomicheskikh i sotsial'nykh posledstviyakh koronavirusa v Rossii i v mire. Vysshaya shkola ekonomiki [The HSE Analytical Bulletin on the Economic and Social Consequences of Coronavirus in Russia and the World. High School of Economics]. no. 4. 06.05.2020]. Vysshaya shkola ekonomiki. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet [High School of Economics. National Research University]. Available at: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/366228092.pdf> (Accessed 20.05.2019).
2. Vikhristyuk O.V., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V. Model' podgotovki i soprovozhdeniya spetsialistov detskogo telefona doveriya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Model of training and support of specialists of children's telephone trust in the system of additional education]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law]. PSYEDU.ru [Psychology and law PSYEDU.ru], 2019, Vol. 9. no. 3. pp. 84–97. Available at: <https://psyjournals.ru/psyand-law/2019/n3/109342.shtml> doi: doi:10.17759/psylaw.2019090307 (Accessed 20.05.2019).
3. Gil'yano A.S., Baranova E.M. Eticheskie printsipy v internet-konsul'tirovanii: postanovka problemy [Electronic resource] [Ethical principles in online consulting: problem statement] *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya PSYEDU.ru* [Bulletin of practical psychology of education PSYEDU.ru], 2017, Vol. 14. no. 2. pp. 69–73. Available at: https://psyjournals.ru/vestnik_psyoobr/2017/n2/Guiliano_Baranova.shtml (Accessed 17.06.2020).
4. Mikhailova E.A. Telefony doveriya kak instrument profilaktiki sotsial'nogo neblagopoluchiya [Helplines as a tool for preventing social ill-being]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* [Monitoring public opinion], 2013, no. 7 (113). pp. 109–113. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/telefony-doveriya-kak-instrument-profilaktiki-sotsialnogo-neblagopoluchiya> (Accessed 20.05.2019).
5. Raspredelenie postoyannogo naseleniya po vozrastu i polu. Naselenie. Moskva. Ofitsial'naya statistika [Distribution of the resident population by age and gender. Population. Moscow. Official statistics]. *Upravlenie Federal'noi sluzhby gosudarstvennoi statistiki po g. Moskve i Moskovskoi oblasti* [Office of the Federal State Statistics Service for Moscow and the Moscow Region]. Available at: <https://mosstat.gks.ru/folder/64634> (Accessed 04.06.2020).
6. Ahmed M.Z. et al., Epidemic of COVID-19 in China and associated Psychological Problems. *Asian Journal of Psychiatry* Volume 51, June 2020, 1020922 <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>.
7. Child Helpline Services and the COVID-19 Outbreak. Posted on 16 May 2020. Available at: <https://www.childhelplineinternational.org/child-helplines/tools/coronavirus/the-covid-19-outbreak-and-child-helpline-services/> (Accessed 04.06 2020 r.).

8. Cliffe B., Croker A., Denne M. and Stallard P. (2020), Clinicians' use of and attitudes towards technology to provide and support interventions in child and adolescent mental health services. *Child Adolesc Ment Health*, 25: 95-101. doi:10.1111/camh.12362
9. Garfin D.R., Silver R.C., Holman E.A. The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychol.* 2020;39(5):355–357. doi:10.1037/hea0000875.
10. Holmes E.A., O'Connor R.C., Perry V.H., Tracey I., Wessely S., Arseneault L., ... Bullmore E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry*. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1).
11. Marques L., Bartuska A.D., Cohen J.N., Youn S.J. Three steps to flatten the mental health need curve amid the COVID-19 pandemic. *Depression and Anxiety*. 2020; 37: 405–406. <https://doi.org/10.1002/da.23031>.
12. Policy brief: the impact of COVID-19 on children (15 April 2020). UN Special Representative of the Secretary General on Violence Against Children URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf (Accessed 04.06 2020 г.).
13. Stein M.B. (2020), Mental health participation in the fight against the COVID-19 pandemic. *Depress Anxiety*, 37: 404-404. doi:10.1002/da.23027
14. Taylor C.B., Fitzsimmons-Craft E.E. and Graham A.K. (2020), Digital technology can revolutionize mental health services delivery: The COVID-19 crisis as a catalyst for change. *Int J Eat Disord*. doi:10.1002/eat.23300
15. Van Dolen W.M., Weinberg C.B., & Ma L. The influence of unemployment and divorce rate on child help-seeking behavior about violence, relationships, and other issues. *Child Abuse & Neglect*, 2013, Vol. 37 (2/3), pp. 172-180 <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.09.014>

Information about the authors

Larisa A. Gayazova, PhD in Psychology, Deputy Head of the Center for Emergency Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Olesya V. Vikhristyuk, PhD in Psychology, Acting Vice-Rector for Social Work, Head of the Center for Emergency Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Получена 29.06.2020

Received 29.06.2020

Принята в печать 16.08.2020

Accepted 16.08.2020

Анализ обращаемости на телефон неотложной психологической помощи в период пандемии и до нее¹

А.А. Герасимова

Московская служба психологической помощи населению (ГБУ МСППН),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>, e-mail: anna.al.gerasimova@gmail.com

В работе проведено сравнение обращений на телефон неотложной психологической помощи (ТНПП) в период с 1 марта по 17 апреля 2020 г. с аналогичным периодом в 2019 г. Рассмотрены темы стрессовых и тревожных состояний, суицидальные обращения и обращения, связанные с насилием над личностью. В 2020 г. по сравнению с аналогичным периодом в 2019 г. отмечается следующая динамика: в 2,5 раза увеличилось количество обращений, касающихся тревожных состояний; появились обращения о суицидальных действиях, в 2,5 раза выросло количество обращений о самоповреждающем поведении; почти в 1,5 раза возросло количество обращений по темам домашнего, физического и сексуального насилия. Предполагается возможность экстраполировать результаты и говорить об отражении актуальных психологических трудностей людей в целом.

Ключевые слова: пандемия, COVID-19, коронавирус, телефон неотложной психологической помощи.

Согласно современным представлениям, стресс становится травматическим, когда результатом воздействия стрессора является нарушение в психической сфере по аналогии с физическими нарушениями. Стрессором, способным привести к подобным нарушениям, могут стать экстремальные кризисные ситуации, которые несут за собой существенные негативные последствия, могут быть угрозой жизни человека или его близких [1]. Опыт переживания стрессового события может затрагивать все сферы функционирования человека, оказывать влияние на личностные характеристики не только пережившего стресс человека, но и его окружения [2].

По данным с сайта Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), на 4 мая 2020 г. в мире зафиксировано 3407747 подтвержденных случаев заболевания COVID-19 в 215 странах или территориях [9]. Ранее 11 мар-

¹ Текст приведен по изданию: Герасимова А.А. Анализ обращаемости на телефон неотложной психологической помощи в период пандемии и до нее // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 109–119. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280206>

та ВОЗ объявила болезнь COVID-19, вызываемую коронавирусом SARS-CoV-2, пандемией.

В профессиональном сообществе обсуждаются последствия введения мер для сдерживания распространения заболевания для психического здоровья и совладающие стратегии людей для перестройки привычного поведения [3; 4]. Ожидается рост симптомов тревоги, депрессии, количества самоповреждений и самоубийств. В качестве наиболее уязвимых групп выделяют работников сферы здравоохранения, осуществляющих непосредственный уход за заболевшими COVID-19, самих заболевших и людей, страдающих различными психическими расстройствами. Прогнозируется увеличение употребления алкоголя и рост домашнего насилия [6; 7]. Изменение социально-экономического статуса, а именно потеря работы, также предсказывает увеличение числа самоубийств [8].

В обзорном исследовании влияния карантина на психологическое благополучие сообщается преимущественно о негативных психологических эффектах: симптомах посттравматического стрессового расстройства, замешательстве и страхе. В качестве стрессовых факторов выделяются: длительные сроки карантина, страх заражения, фрустрация, скука, недостаточные запасы (еда, вода, одежда), недостаточная информация, финансовые потери и стигматизация [5].

В России Центр перспективных управленческих решений и Общероссийский гражданский форум на основе полуструктурированного экспертного интервью подготовили аналитическую записку, в которой выделяют 24 наиболее уязвимые группы, описывая их положение, потребности и необходимые меры поддержки в текущей эпидемиологической ситуации [3].

Отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении о необходимости оказания дополнительной психологической помощи наиболее уязвимым группам. На первый план для решения этой задачи выступают различные дистанционные способы коммуникации (телефонное консультирование, видеоконференции, чаты, электронная почта и т. д.).

Для многих людей бесплатная психологическая помощь становится доступной благодаря круглосуточному телефону неотложной психологической помощи (ТНПП) от Московской службы психологической помощи населению.

Объем обрабатываемых обращений позволяет экстраполировать выводы и говорить об отражении актуальных психологических трудностей людей в целом.

Цель работы — сравнение обращений, поступающих на телефон неотложной психологической помощи в период пандемии и до него.

Выборка

Обрабатывались данные обращений с 1 марта по 30 апреля 2019 г. (N=8921) и данные обращений с 1 марта по 17 апреля 2020 г. (N=8653). В 2019 г. временной период увеличен для выравнивания количества рабочих часов. Также выделялись данные «COVID-ассоциированных» звонков с 8 марта по 17 апреля (N=1054).

Каждое обращение унифицируется и кодируется в соответствии с характером звонка (ошибочный звонок, запрос справочной информации, семейные отношения, детско-родительские отношения, здоровье, суицид и т. п.).

Результаты

Изменения количества и качества обращений в период пандемии по сравнению с аналогичным периодом в 2019 г. наглядно представлено в табл. 1.

Как видно из табл. 1, в 2020 г. наиболее популярным стало обращение с тревожными состояниями, в отличие от 2019 г., когда наиболее частыми были вопросы отношений взрослых детей и их родителей. Возросло количество супружеских конфликтов, разрывов отношений.

Стресс, тревожные состояния. Изменение числа обращений по стрессовым и тревожным состояниям представлено на рис. 1. Черным цветом выделены линии динамики обращений, количество которых возросло более чем в 2 раза.

Наиболее заметно увеличение обращений (более чем в 16 раз) по острым/стрессовым переживаниям, касающимся актуальных социальных явлений. В 2,5 раза увеличилось количество обращений с тревожными состояниями.

Только для одной категории обращений заметно снижение — депрессивные состояния.

Если посмотреть двухнедельную динамику с начала марта, то можно заметить, что обращения с депрессивными состояниями также заметно снижаются во второй половине марта, а в апреле возвращаются к показателю первой половины марта (рис. 2).

Вместе с тем заметен существенный рост числа обращений с тревожными состояниями, паническими атаками, острыми/стрессовыми переживаниями, связанными с актуальными социальными явлениями.

На рис. 3 наглядно представлено соотношение всех обращений по темам стресса и тревоги к «COVID-ассоциированным». Среди обращений

с темой страхов и фобий, стресса по актуальным социальным явлениям их доля достигает почти 25%.

Таблица 1

Рейтинг наиболее частых обращений в 2019 и 2020 гг.

2019 год		2020 год	
Тип обращения	Количество обращений	Тип обращения	Количество обращений
Запрос справочной информации	1964	Запрос справочной информации	2135
Отношения взрослых детей и родителей	363	Тревожное состояние	455
Супружеские конфликты	283	Супружеские конфликты	311
Одиночество в пожилом возрасте	246	Отношения взрослых детей и родителей	293
Проблемы дружеских отношений	227	Проблемы дружеских отношений	270
Острое стрессовое состояние	216	Острое стрессовое состояние	269
Депрессивное состояние	185	Разрыв отношений	230
Тревожное состояние	181	Одиночество в пожилом возрасте	185

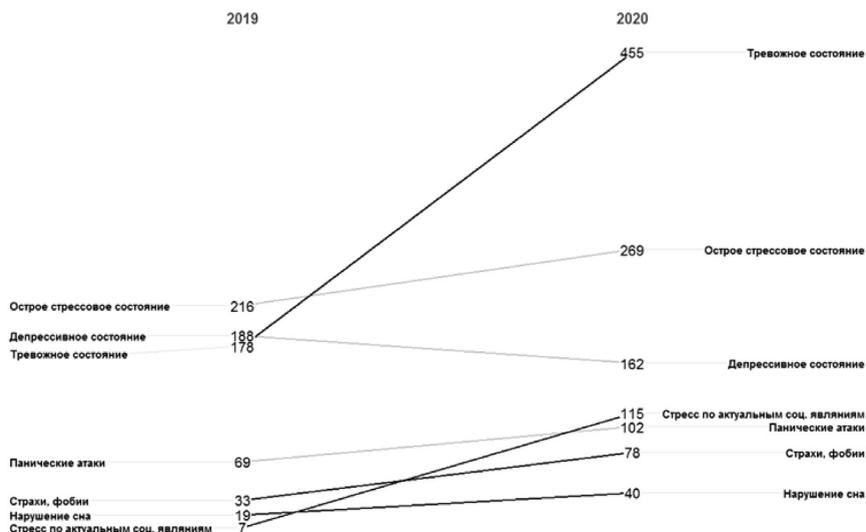


Рис. 1. Стрессовые и тревожные состояния в 2019 и 2020 гг.

Суицидальные обращения. На рис. 4 представлен рост количества обращений, связанных с темой суицида. Черным цветом выделены линии динамики обращений, количество которых возросло более чем в 2 раза.

Обращения включают в себя как суицидальные мотивы самого абонента, так и других людей. Как видно на рис. 4, по сравнению с 2019 г. с 0 до 8 возросло количество суицидальных действий, т. е. текущего суицида. В 5 раз увеличилось количество обращений относительно суицида

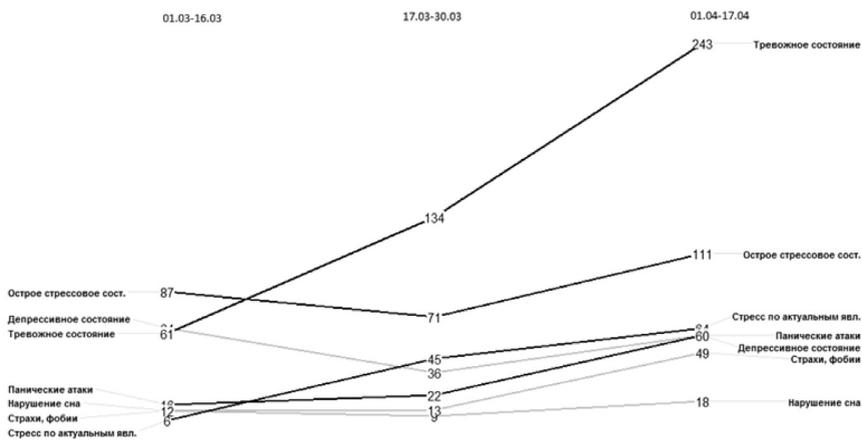


Рис. 2. Количество стрессовых, тревожных обращений в период с 1 марта по 17 апреля

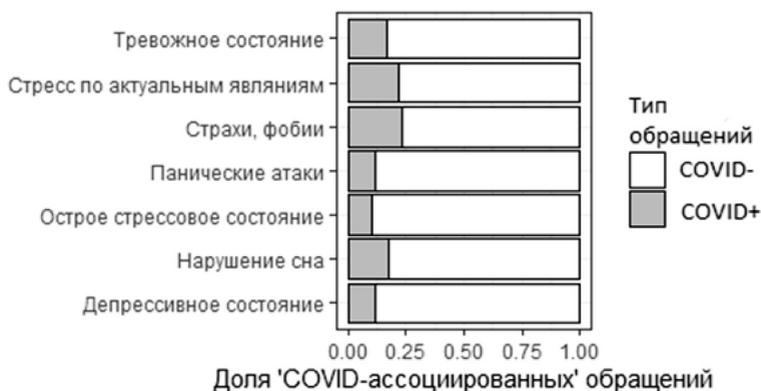


Рис. 3. Доля «COVID-ассоциированных» обращений от их общего числа

другого человека. В 2,5 раза увеличилось количество самоповреждающего поведения.

На рис. 5 представлено соотношение всех суицидальных обращений к «COVID-ассоциированным». Текущий суицид почти в 25% случаев ассоциирован с новой коронавирусной инфекцией.

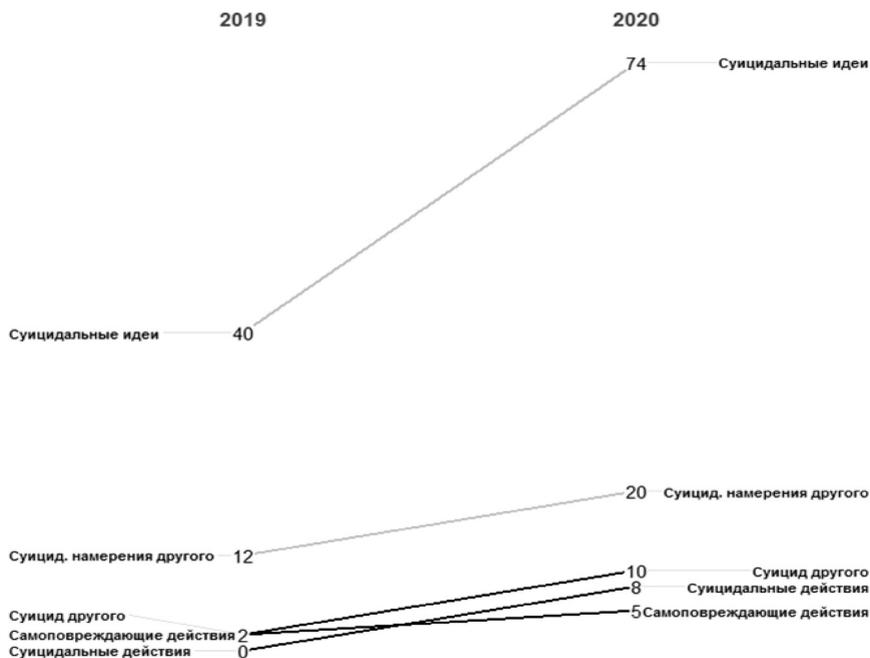


Рис. 4. Суицидальные обращения в 2019 и 2020 гг.

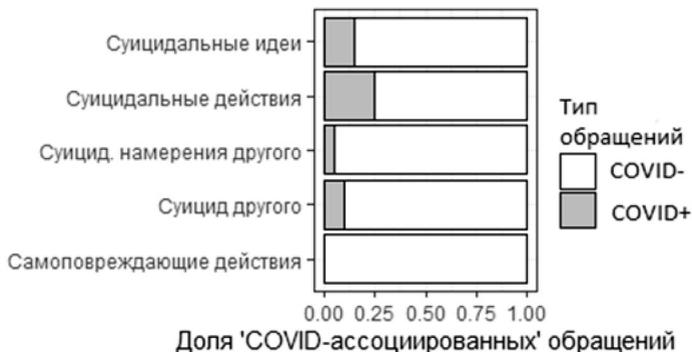


Рис. 5. Доля «COVID-ассоциированных» обращений от их общего числа

Насилие над личностью. На рис. 6 представлена динамика обращений по теме насилия над личностью в 2019 и 2020 гг. Почти в 1,5 раза возросло количество обращений по темам домашнего, физического и сексуального насилия.

Доля женщин среди обратившихся по теме домашнего и психологического насилия составляет 87% и 74% соответственно.

На рис. 7 представлено соотношение всех обращений по теме насилия к «COVID-ассоциированным». Из всех обращений по теме домашнего насилия (физическое/психологическое/экономическое/сексуальное) 25% случаев ассоциировано с коронавирусной инфекцией.

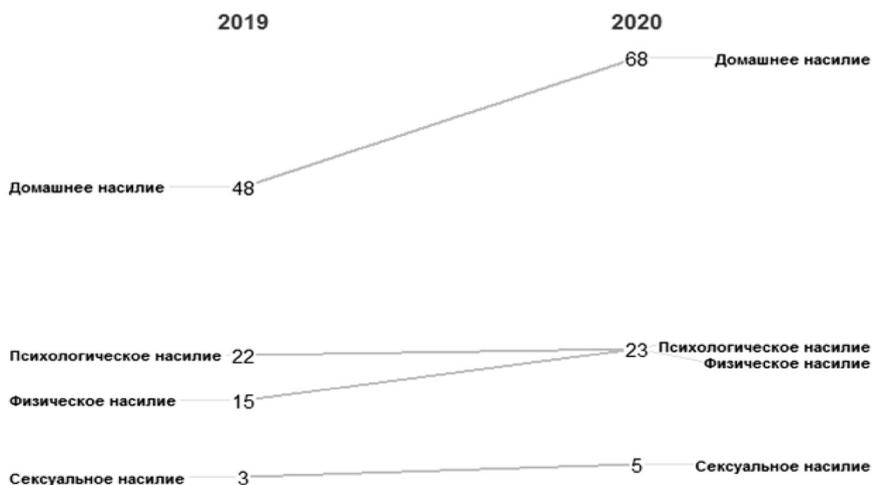


Рис. 6. Обращения с темой насилия над личностью в 2019 и 2020 гг.

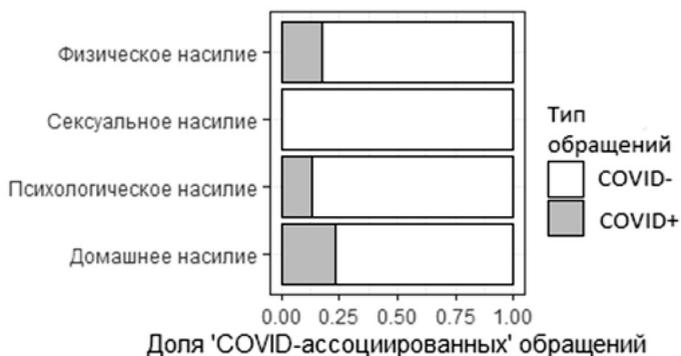


Рис. 7. Доля «COVID-ассоциированных» обращений от их общего числа

Обсуждение

Несмотря на ограничения вследствие специфичности анализируемых данных, работа может рассматриваться как достаточно репрезентативная для оценки психологического состояния в период пандемии.

На основе полученных данных можно говорить о подтверждении описанных выше опасений исследователей психического здоровья.

Сложившаяся эпидемиологическая ситуация затрагивает все сферы жизни человека в большом городе. Из 130 уникальных тем обращений, поступивших с начала марта, 85 были отмечены психологами на телефоне как COVID-ассоциированные. Около 10% звонков, носящих информационный характер, были отмечены как COVID-ассоциированные. Большинство из них касалось информации об оформлении пропуска, симптомов коронавируса и покупки медицинских масок. Увеличилось количество обращений в ночное и утреннее время.

Изменения социально-экономического статуса, снижение доходов, потеря работы могут быть факторами риска для увеличения депрессивных и тревожных расстройств. В связи с пост-травматическим стрессовым расстройством возможен рост числа суицидов и самоповреждений.

Изоляция всех членов семьи дома без возможности выхода на улицу, очевидно, оказывает влияние на рост числа домашнего насилия. Что, в свою очередь, может стать причиной суицидальных действий.

На первый взгляд неожиданная динамика снижения числа обращений по депрессивным состояниям может быть объяснена специфичностью сложившихся обстоятельств. Можно предположить, что с начала марта, находясь в ситуации высокой степени неопределенности, люди были вынуждены мобилизоваться и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, принимать множество нетипичных решений. Вероятно, рост количества депрессивных состояний можно ожидать на период после окончания текущей эпидемиологической ситуации или в случае значительного увеличения ее длительности.

Как отмечается в одном из исследований, для снижения негативных последствий в ситуации карантина от государственных органов требуется осуществление эффективного и быстрого информирования граждан о текущей ситуации, максимальное уменьшение времени принудительной изоляции, а также акцентирование внимания на положительном потенциале для психологического благополучия различной альтруистической деятельности [5].

Литература

1. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.

2. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Психологическая помощь людям, пережившим травматический стресс. М.: МГППУ, 2006. 112 с.
3. Вахрушева Д., Барышникова А., Вдовенко И., и др. Положение уязвимых групп в период распространения инфекции COVID-19: потребности и меры поддержки. М.: ЦПУР; Общероссийский гражданский форум, 2020. 115 с.
4. Arden M.A., Chilcot J. Health psychology and the coronavirus (COVID-19) global pandemic: A call for research // *British Journal of Health Psychology*. 2020. Vol. 25 (2). P. 231–232. doi:10.1111/bjhp.12414
5. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // *Lancet*. 2020. Vol. 395 (10227). P. 912–920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
6. Gunnell G., Appleby L., Arensman E., et al. Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic // *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7 (6). P. 468–471. doi:10.1016/S2215-0366(20)30171-1
7. Holmes E.A., O'Connor R.C., Perry V.H., et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science // *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7 (6). P. 547–560. doi:10.1016/S2215-0366(20)30168-1
8. Kawohl W., Nordt C. COVID-19, unemployment, and suicide // *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7 (5). P. 389–390. doi:10.1016/S2215-0366(20)30141-3
9. WHO. WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard [Электронный ресурс]. URL: <https://covid19.who.int/> (дата обращения: 08.05.2020).

Информация об авторах

Герасимова Анна Александровна, психолог II категории, мобильный сектор экстренной психологической помощи, Московская служба психологической помощи населению (ГБУ МСППН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>, e-mail: anna.al.gerasimova@gmail.com

Patterns of Mental Health Hotline Calls during and before Pandemic²

Anna A. Gerasimova

Moscow Service of Psychological Assistance to Population,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>,

e-mail: anna.al.gerasimova@gmail.com

² Cited by: Gerasimova A.A. Patterns of Mental Health Hotline Calls during and before Pandemic. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 109–119. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280206>. (In Russ., abstr. in Engl.)

The article compares calls to a mental health hotline from March 1 to April 17, 2020, with the same period in 2019. Calls related to stress, anxiety, suicide, and abuse are considered. In 2020, compared with the same period in 2019, the following dynamics are noted: the number of calls concerning anxious conditions increased 2.5 times; calls about suicidal acts appeared, the number of calls about self-harming behavior increased 2.5 times; the number of complaints on the topics of domestic, physical and sexual abuse increased almost 1.5 times. It is assumed that the results can be extrapolated and thus they reflect the current psychological difficulties of people as a whole.

Keywords: pandemic, COVID-19, coronavirus, mental health hotline.

References

1. Tarabrina N.V. Praktikum po psikhologii posttraumaticheskogo stressa [Workshop on the Psychology of Post-Traumatic Stress]. Saint Petersburg: Piter, 2001. 272 p.
2. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Psikhologicheskaya pomoshch' lyudyam, perezhivshim travmaticheskii stress [Psychological assistance to people who have experienced traumatic stress]. Moscow: MGPPU, 2006. 112 p.
3. Vakhrusheva D., Baryshnikova A., Vdovenko I., i dr. Polozhenie uязvimykh grupp v period rasprostraneniya infektsii COVID-19: potrebnosti i mery podderzhki [The situation of vulnerable groups during the spread of COVID-19 infection: needs and support measures]. Moscow: TsPUR; Obshcherossiiskii grazhdanskii forum, 2020. 115 p.
4. Arden M.A., Chilcot J. Health psychology and the coronavirus (COVID-19) global pandemic: A call for research. *British Journal of Health Psychology*, 2020. Vol. 25 (2), pp. 231–232. doi:10.1111/bjhp.12414
5. Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 2020. Vol. 395 (10227), pp. 912–920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
6. Gunnell G., Appleby L., Arensman E., et al. Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*, 2020. Vol. 7 (6), pp. 468–471. doi:10.1016/S2215-0366(20)30171-1
7. Holmes E.A., O'Connor R.C., Perry V.H., et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 2020. Vol. 7 (6), pp. 547–560. doi:10.1016/S2215-0366(20)30168-1
8. Kawohl W., Nordt C. COVID-19, unemployment, and suicide. *The Lancet Psychiatry*, 2020. Vol. 7 (5), pp. 389–390. doi:10.1016/S2215-0366(20)30141-3
9. WHO. WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://covid19.who.int/> (Accessed 08.05.2020).

Information about the authors

Anna A. Gerasimova, Psychologist Category II, Psychological Emergency Mobile Sector, Moscow Service of Psychological Assistance to Population, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>, e-mail: anna.al.gerasimova@gmail.com

Получена 05.05.2020

Received 05.05.2020

Принята в печать 13.05.2020

Accepted 13.05.2020

Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн¹

Ю.В. Зарецкий

Московский государственный психолог-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: yzar86@yandex.ru

Рассматривается технология психологической помощи учителям в опоре на принципы рефлексивно-деятельностного подхода (РДП). Данная помощь направлена на поддержку учителя в ситуации столкновения с трудностями на уроке и может помочь предотвратить профессиональное выгорание и уход из профессии молодых педагогов. Описываются пять принципов работы: сотрудничество, предоставление позитивной обратной связи, работа в зоне ближайшего развития (ЗБР), эмпатия и валидация трудностей, организация рефлексии, как основного инструмента помощи. Рассматриваются формы работы: наблюдение за уроком, участие в уроке в качестве помощника, соведущего или ученика, рефлексия аудио и видеозаписи урока. Подробно рассматривается технология рефлексии урока, применимая для каждой из форм работы. Подобная помощь может оказывать определенный психотерапевтический эффект и способствует развитию учителя в личностном и профессиональном плане.

Ключевые слова: психолого-педагогическое консультирование учителей, зона ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, культурно-историческая психология, рефлексия, сотрудничество, позитивная обратная связь, эмпатия и валидация трудностей.

Психолог в школе за последние двадцать лет стал вполне привычной фигурой. Несмотря на оптимизацию в сфере образования, руководители организаций редко вообще отказываются от ставки психолога, хотя ставок стало меньше, чем, например, 10–12 лет назад. Часто к психологам направляют детей с трудностями в обучении или отклоняющимся поведением, чтобы они провели коррекционную работу. Реже обращаются за консультацией родители «трудных учеников», за «советом» или уже от бессилия. Иногда деятельность психолога может быть ограничена бесконечными диагностиками и написанием отчетов по ним. Со време-

¹ Текст приведен по изданию: Зарецкий Ю.В. Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 137–150. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280208>

нем психолог может заслужить доверие коллектива, и тогда к нему начнут обращаться сотрудники. Это могут быть очень разные обращения: личные вопросы, психологическое образование (например, сведения о подростковой депрессии или тревожных расстройствах), трудности с конкретными учениками или целым классом, конфликты с коллегами. Предметом настоящей статьи является работа психолога именно по третьему запросу, когда учитель не может помочь ученику справиться с учебными трудностями или сталкивается с постоянными нарушениями правил на уроке.

С одной стороны, ребенок, годами неуспешный в учебе, со временем начинает выпадать из нормальной ситуации развития, что очень хорошо было проиллюстрировано сотрудниками центра «Перекресток» [11], убедительно показавшими, как и в каком направлении почти неизбежно начинает меняться его социальная ситуация развития. С другой стороны, учитель, который изо дня в день сталкивается с ситуацией неуспеха своих учеников становится крайне уязвим для профессионального выгорания. При этом могут быть очень разные реакции — от интенсивной самокритики и осознания собственной неуспешности, как правило у молодых учителей, которые вскоре уходят из школы [2; 12], до ожесточения и потери эмпатии к своим ученикам, формирования внешнего локуса контроля с обвинением учеников, их родителей, реформ и т. д. Режим работы онлайн только обострил все привычные проблемы и ускорил их динамику, так как дети, которые не хотят учиться или имеют трудности с учебой, получили еще больше возможностей для «уклонения от учебы», а учителя, привыкшие полагаться на контроль, оказались без «рычагов воздействия». Таким образом, психолого-педагогическое консультирование учителя, испытывающего трудности с конкретным ребенком или классом, — очень важная область работы школьного психолога, так как может предотвратить профессиональное выгорание или разочарование в профессии, а это, в свою очередь, поможет большому количеству детей, которые учатся у конкретного педагога.

Данная статья — рефлексия опыта оказания помощи учителям в освоении средств рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) при работе с учениками, имеющими учебные трудности. Этот опыт начал складываться в Летних школах для детей с особенностями развития и трудностями в обучении, проводившихся в конце 1990-х — начале 2000-х гг. в Нытвенском районе Пермской области [4], затем — с учителями школ Саткинского района Челябинской области, осваивающих РДП при проведении занятий шахматами для общего развития [5]. В Москве такая практика осуществлялась в спецшколах для подростков с девиантным поведением [8], эпизодически — в общеобразовательных и частных школах. Парал-

тельная работа с детьми, имеющими трудности в обучении, и учителями, которые искали способы помощи таким детям, а также ее рефлексия способствовали разработке принципов, ограничений и технологий РДП. А его осмысление в рамках традиции отечественной психологии дало основание рассматривать РДП к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей как направление в рамках культурно-исторической психологии [5]. Целый ряд теоретических положений, сформулированных Л.С. Выготским в 1930-е гг., лег в основу принципов оказания помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию. К ним относятся, например, понятие «зона ближайшего развития»; принцип интериоризации; важное указание на то, что развитие происходит в сотрудничестве ребенка и взрослого; идея о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии и др. [3]. За двадцать с лишним лет сложилась устойчивая практика оказания помощи учащимся в преодолении учебных трудностей, которая описана в целом ряде работ [4; 6; 7]. А практика помощи учителям почти не описывалась разработчиками и сторонниками РДП, если не считать работ, опубликованных самими учителями [1; 10]. В данной статье мы попытаемся восполнить этот пробел и остановимся на принципах, основных формах работы психолога в процессе консультирования учителя, а также рассмотрим конкретные примеры, чтобы лучше понимать, как работают разные формы взаимодействия.

Принципы и основные формы работы с учителями

Для начала остановимся на основных принципах помощи в РДП, которым важно следовать психологу. Отметим, что это те принципы, которым педагог следует, проводя занятия в русле РДП [6], поэтому оказание помощи в опоре на данные принципы помогает не только справиться с текущими трудностями, но и освоить технологии РДП. Таким образом, учитель почувствует себя в роли ученика на уроке РДП, для многих это новый или малоизвестный опыт.

Первый принцип: установление отношений сотрудничества. Все принципы одинаково важные, и отсутствие хотя бы одного из них направляет процесс оказания помощи в совершенно другое русло, но установление отношений сотрудничества можно назвать первым среди равных. Игнорирование отношений сотрудничества, как правило, приводит к тому, что психолог, помогающий учителю, встает в экспертную позицию, что полностью искажает всю дальнейшую работу. Опыт субъект-субъектных отношений во взаимодействии с консультантом и рефлексия этого опыта помогают учителю обрести новую модель взаимодействия с уче-

никами. Реализация данного принципа предполагает: добровольное участие педагога, наличие собственных замыслов у учителя и консультанта, совместную работу над общим замыслом.

Второй принцип: предоставление позитивной обратной связи. В любом обсуждении урока, не важно, было ли это личное присутствие или видеоразбор, консультант начинает собственную рефлекссию с позитивных аспектов урока. На ранних этапах работы консультант вообще может не высказываться по поводу неудачных аспектов урока или делать это исключительно по запросу. Очень важно отмечать минимальные продвижения в сторону замысла, интересных и креативных идей, выдержки педагога. Спектр возможной позитивной обратной связи не ограничен, как не ограничено количество векторов развития каждого педагога. Кроме того, позитивная обратная связь помогает учителю преодолеть своеобразный негативный фильтр, когда после неудачного урока в памяти остаются только неудачи, а все позитивные моменты игнорируются. Данный принцип — один из важнейших с точки зрения установления доверительного контакта с учителем.

Третий принцип: работа в зоне ближайшего развития (ЗБР) учителя. У учителя, как и у каждого ребенка, есть своя ЗБР. Так, не имеет смысла давать ученику 8 класса квадратные уравнения, если у него сложности с таблицей умножения. То же самое можно сказать про умение учителя вести уроки. Однако в ситуации диагностической контрольной ученик явно может заметить собственные трудности во время решения примера, а при помощи рефлексии ошибок мы можем понять, находится ли данный материал в ЗБР. Если дети на уроке ничего не делают или делают множество ошибок в контрольных работах, учитель получает похожую обратную связь, и можно сразу же приступить к рефлексии урока для понимания ЗБР. Что же делать с учителем, который не встречает никакого видимого сопротивления в своей работе на уроке? Данная ситуация накладывает на консультанта дополнительную ответственность в проведении процедуры рефлексии урока. К примеру, лабораторная работа по физике, и дети подходят к учителю с графиками и спрашивают: «А у меня правильно?». Учитель каждому ученику отвечает: «Да, нет, не совсем». В этой ситуации консультант может задать вопрос: «Как вам кажется, как влияет прямой ответ на вопрос “А у меня правильно?” на ученика?». Один учитель может ответить: «Становится увереннее, так как понимает, куда ему двигаться дальше». Второй учитель говорит: «Кажется, я понимаю, куда вы клоните, так он не станет более самостоятельным, так как мне надо помочь ему самому определять, правильно ли у него или нет!». Точно можно сказать, что консультанту придется по-разному работать с первым и вторым учителем. Так, в первом случае

возможной ЗБР будет осознание влияния прямой подсказки на учащихся, а во втором — уже выработка нового способа взаимодействия, который бы способствовал развитию самостоятельности.

Четвертый принцип: проявление эмпатии и валидация трудностей. Как и второй принцип (предоставление позитивной связи), данный принцип очень важен с точки зрения установления доверительного контакта с педагогом. В общественном сознании устоялся образ учителя как человека, который не ошибается и в классе должен быть идеальным. Любая работа по перестройке собственных уроков заставляет педагога каждый раз пристально вглядываться в собственные ошибки, и на первых этапах, как правило, это крайне болезненно. Часто самые первые уроки учителя смотрят со слезами и говорят что-то в духе: «Это нельзя смотреть! Я же совсем не так себя веду!». Бывает и так, что подобная ситуация вызывает много гнева или раздражения, которые, как правило, выливаются на консультанта: «Зачем вы предложили мне это смотреть?! И так понятно, что мои уроки ужасны!». Проявление искренней эмпатии и валидация тех трудностей, с которыми сталкивается педагог, поможет справиться с эмоциональным кризисом и выйти в рефлексивную позицию по отношению к уроку и проблемным ситуациям. В каком-то смысле, просмотр неудавшегося урока — это эмоциональный кризис для педагога, и здесь уместны все техники поддержки в кризисной ситуации.

Пятый принцип: организация рефлексии как основной инструмент помощи. Данный принцип вытекает из этической позиции консультанта как помощника в саморазвитии учителя и из научных данных о неэффективности подсказки в процессе преодоления учебных трудностей и решения творческих задач [9]. Кроме того, организация рефлексии помогает нам очень тонко диагностировать ЗБР учителя и не перегружать процесс разбора урока. Отталкиваясь от рефлексии самого педагога, мы обеспечиваем возможность движения в ЗБР и по оптимальным для данного учителя темам. В то же время это не означает, что психолог не может поделиться с учителем своими соображениями или предложить какой-то вариант решения в сложной ситуации, в противном случае это противоречило бы принципу сотрудничества. Этот принцип говорит нам, что любые предложения консультанта могут быть только после рефлексии педагога и по его запросу, когда педагог пришел к выводу, что ему эта помощь требуется.

Таким образом, соблюдение всех принципов помогает создать, с одной стороны, оптимальные условия для профессионального и личностного развития педагога, с другой стороны, у него появляется возможность пережить опыт, который, как мы надеемся, удастся получить его ученикам.

Формы индивидуальной помощи учителю в рефлексии урока

Посещение урока в качестве наблюдателя и последующая рефлексия. В таком формате психолог в ходе урока находится в классе или онлайн-кабинете, но не принимает участия в работе группы. Важно, чтобы учитель представил классу психолога и объяснил, зачем этот специалист здесь находится. Он не оценивает их поведение и успеваемость, а помогает учителю сделать уроки лучше. Важно постараться ответить на вопросы детей, они могут быть обращены и к психологу; в этой ситуации стоит на них ответить, хоть это и будет небольшим вмешательством в пространство урока. Подобная позиция не вполне естественная, но она позволяет наблюдать за происходящим на уроке из максимально рефлексивной позиции. Существуют различные формы ведения заметок, но очень важно, чтобы в тексте заметок не было оценочных высказываний «Ученик неуверенно отвечает», «Учитель непонятно объясняет» и т. д. Заметки в таком стиле бесполезны для дальнейшей рефлексии с учителем, так как являются уже готовой интерпретацией того, что происходило на уроке. Кроме того, один из навыков, которому учителю придется учиться, — это безоценочное наблюдение за фактами; подобные заметки буду дискредитировать самого психолога. Еще одним важным аспектом подобной формы является то, что консультант обязательно спрашивает учителя, за чем именно стоит наблюдать (невозможно сделать заметки по всем событиям урока, их слишком много). Например, учитель физики попросил последить за тем, как осуществляется взаимодействие с детьми, у которых наибольшие трудности в классе. Уже с первых минут стала понятна одна из главных проблем: в самом начале, когда проходил этап работы с замыслом урока, кроме данных учащихся все остальные были включены в процесс, но учитель этого самостоятельно не заметил. Грамотный запрос — это половина успеха наблюдения. На рефлексии урока мы подробнее остановимся ниже.

Посещение урока в качестве помощника, работающего с одним или несколькими учениками, и последующая рефлексия. В данной ситуации позиция психолога похожа на тьюторскую и куда более естественная. Основным фокусом рефлексии выступает работа с детьми и способы эффективной помощи им. Здесь, как в предыдущей форме, очень важна формулировка запроса. Например, «не могу справиться, когда Петя злится, хочу понять, что с этим можно делать», «не могу понять, как включить Марину в самостоятельную работу на уроке, она все время отвлекается и смотрит в окно или просится выйти в туалет». В подобной ситуации психолог приходит с некоторым собственным замыслом на урок; очень важно, чтобы учитель и консультант вместе подошли до

урока к ребенку и договорились о том, что на этом уроке у него будет помощник. Если ребенок отказывается, стоит обсудить причины отказа, но помогать против желания ребенка не имеет смысла.

После урока консультант проводит рефлексию своего взаимодействия с ребенком на уроке вместе с учителем, а учитель делится своим видением ситуации. Важно двигаться в сторону концептуализации трудностей учащегося и выработки способов индивидуальной помощи [7].

Посещение урока в качестве ученика и последующая рефлексия. Как следует из названия, психолог приходит на урок и занимается наравне со всеми другими учениками. Он играет роль старательного ученика, который пытается выполнять все задания. Очень важно, чтобы психолог не становился слишком активным. Наибольшая эффективность возможна тогда, когда материал для психолога максимально незнакомый, например, иностранный язык, который он не изучал, и его знания немного ниже или соответствуют группе. После урока психолог может дать очень ценную обратную связь относительно тех моментов, в которых было что-то непонятно, темпа деятельности. Здесь будут важны все те принципы, которые мы рассматривали выше.

Совместное проектирование и проведение урока с последующей рефлексией. Это наиболее эффективная, но очень трудоемкая форма работы. Она требует больших временных вложений, как со стороны педагога, так и со стороны консультанта. Может быть очень полезна на начальных этапах работы с классами, в которых трудно вести уроки из-за поведенческих проблем и/или большого количества пробелов. Впервые была нами апробирована в Летних школах для детей с трудностями в обучении [4]. К сожалению, здесь мы можем описать только ключевые моменты. В аспекте проектирования стоит отметить, что психологу не обязательно очень хорошо разбираться в предмете, скорее незнание даже более выигрывает, так как у консультанта будут возникать такие же вопросы, как у детей, и в процессе подготовки урока это можно будет учесть. С точки зрения совместного проведения, можно выделить три ключевых момента. Во-первых, предложение провести совместный урок может исходить как от учителя, так и от консультанта (на правах сотрудничества). Во-вторых, консультанту по возможности не следует становиться основным ведущим процесса, лучше находиться в позиции помощника. В-третьих, в кризисных ситуациях консультант включается по предварительной договоренности с учителем, помогая организовать процесс групповой рефлексии.

Совместная рефлексия аудиозаписи урока. Очень узкая форма, которая помогает совершенствовать навыки индивидуальной помощи ученикам. Подобная форма будет крайне эффективной, если урок индивидуализирован (у каждого ученика есть свое направление работы)

и учитель оказывает индивидуальную помощь каждому. На хорошей записи будет оптимально слышен голос учителя и ответ ученика, к которому учитель обращается. Безусловным плюсом данной формы является техническая простота и экономичность, достаточно иметь телефон (диктофон) и проводную гарнитуру к нему. Запись через гарнитуру или петличный микрофон — ключевой момент, потому что, если записывать просто на диктофон, будет слишком много посторонних шумов и запись станет непригодна для проведения рефлексии.

Совместная рефлексия видеозаписи урока. Один из ключевых способов совершенствования педагогом своего мастерства. Исследования фонда Билла Гейтса подтвердили, что оборудование классов видео-аппаратурой и самостоятельный анализ видеозаписей уроков значительно улучшают качество преподавания (выступление на конференции TED Bill Gates, Teachers need real feedback, 2013). Только с использованием данной формы учитель может увидеть себя со стороны и провести полноценную рефлексию собственных действий на уроке. Подчеркнем, что многим учителям очень страшно записывать свой урок и, тем более, показывать его кому-то. Поэтому на начальных этапах можно заменить эту форму какой-то из рассмотренных выше и со временем начать делать видеозаписи и разборы уроков. Полноценный разбор всего урока может занять несколько часов, которых, как правило, нет, поэтому предпочтительно выбрать несколько моментов урока, связанных с замыслом учителя и психолога, и разбирать их. Порой на короткий отрезок урока в пару минут может уйти 40 минут рефлексии.

Хочется отметить, что особенно в данном формате консультанту важно сфокусироваться на эмпатии и валидации трудностей. Некоторые учителя преподают десятки лет и никогда не видели свой урок со стороны, поэтому при первом просмотре может оказаться, что собственный образ педагога отличается от реальности на 180 градусов. Можно вспомнить случай, когда учительница со стажем больше 30 лет после просмотра своего урока сказала: «Я думала, что я добрая и мягкая! А оказалось, что я жесткая и ругаюсь на детей!». Учителю может потребоваться много поддержки, чтобы справиться с потрясением от увиденного.

Процедура рефлексии урока

В самом начале рефлексии урока важно только задавать вопросы педагогу и не комментировать ничего самостоятельно.

1. Лучшим вопросом для начала рефлексии будет: *Как вы себя чувствуете?* Эмоциональный шеринг поможет переработать сильные эмо-

ции, которые могут возникнуть после неудачного урока, и настроиться на рефлекссию. Иногда педагогу может быть сложно или непривычно отвечать на этот вопрос, в этом случае психологу важно провести психологическое образование и рассказать, почему данный этап так важен. В случае затруднений с распознаванием собственных эмоций можно использовать измеритель настроения, как электронный, так и классический [13]. Стоит сказать, что первоначально, когда мы только начинали совместный анализ уроков, данный пункт отсутствовал или применялся интуитивно, но именно совместная рефлексия с педагогами показала, что он часто просто необходим.

2. *Обратиться к замыслу урока. В чем он состоял?* Этот вопрос важно задать, так как иногда замысел урока не совпадает с тем, как его понял психолог; и если нет общего понимания, в дальнейшем рефлексии будут подвергаться совершенно разные процессы. Происходит своеобразная сонастройка.

3. *Удалось ли реализовать замысел и насколько?* Этот вопрос помогает учителю уйти от «черно-белого» мышления, когда несколько неудач превращают урок в полностью неудавшийся, и взглянуть на ситуацию с точки зрения сильных сторон. Иногда в сторону замысла совсем не удастся сдвинуться, но это не означает, что в уроке не было ничего хорошего. Здесь поможет следующий вопрос.

4. *Что получилось на уроке?* Данный вопрос можно задавать вне зависимости от ответа на предыдущий, так как на уроке часто происходят хорошие моменты, не связанные с основным замыслом. Задача психолога — помочь учителю эти моменты обнаружить для себя. На начальных этапах лучше всего это делать в формате рефлексивных вопросов: «Что вы думаете по поводу момента, когда вы спросили Илью, какова его цель на этот урок? И после этого у вас состоялся диалог, как ему добиться этой цели, а в последние 10 минут урока он работал, не отрываясь». Может так оказаться, что учитель совсем забыл про этот момент или же считает его незначительным. Это хорошая возможность обсудить, почему важно обращать внимание на подобные моменты.

5. *Что мешало реализовать замысел?* Очень важный вопрос, ответ на который может лежать как в поле факторов, на которые учитель мог повлиять (подготовка урока, неудачная инструкция или начало урока), так и факторов, от него не зависящих (дети были после двух контрольных по русскому языку и математике). Например, учитель после урока, где дети шумели и не давали ему сказать ни слова, со слезами ответит на этот вопрос: «Все потому, что я никудышный учитель, хороший учитель справился бы с этой ситуацией». Можно представить, как тяжело думать об этом и произносить это вслух. В этой части психологу очень важно

быть чувствительным к эмоциональному состоянию педагога и вовремя оказать эмоциональную поддержку и валидацию и не торопиться оспаривать суждения учителя.

6. *Что хотелось бы улучшить?* Важный вопрос, так как зачастую это некоторый список аспектов урока, но работать над всеми сразу — это практически гарантированная неудача. Во время урока сложно уследить больше чем за 1–2 изменениями, поэтому мы предлагаем учителям взять только что-то одно ключевое, например, начинать урок с формулирования собственного и общего замысла с учениками или что-то сильное на данном этапе (выдерживать паузу в 8 секунд после вопроса, чтобы у ребенка было время на размышления).

7. Только после этого консультант может предложить обсудить какую-то конкретную ситуацию из урока, связанную с замыслом (в опоре на видео, аудио или конспект), в основном задавая вопросы о том, как видит эту ситуацию педагог.

8. После этого можно вернуться к формулированию замысла на следующий урок. Это как раз 1–2 выбранных аспекта из пункта «Что хотелось бы улучшить?», которым учитель уделит наибольшее внимание на следующем уроке и в процессе рефлексии.

9. Завершается урок рефлексией совместного процесса учителя и психолога. Можно выделить несколько наиболее полезных вопросов: Была ли сегодняшняя встреча полезна? Если да, то чем? Если нет, то почему? Было ли что-то беспокоящее сегодня? Как с беспокойством удалось справиться? Можем ли мы сделать что-то, чтобы в следующий раз было лучше? Какую помощь оказывал психолог?

В ходе подобной рефлексии урока учитель получает возможность взглянуть на целостный процесс урока, увидеть, как установки влияют на поведение и эмоциональное состояние, его собственное и детей. С нашей точки зрения, подобная помощь оказывает определенный психотерапевтический эффект и способствует развитию учителя в личностном и профессиональном плане.

Заключение

Данные формы работы с учителями практиковались в режиме офлайн длительное время, до начала режима самоизоляции, однако режим работы наблюдателя или участника урока можно перенести в режим работы онлайн практически без изменений, и во многом это даже удобнее (легче вести конспект, запись урока). Учителя оказались в крайне затруднительном положении в связи с переходом на онлайн-формат работы,

так как он, как мы писали выше, ускорил все процессы. Возможно, в настоящий момент востребованность психолога в этом направлении будет значительно выше, чем в обычном режиме работы школы, и это хорошая возможность для того, чтобы учителя познакомились с подобной, необычной и непривычной формой работы.

Литература

1. Антонова А.Н. Построение урока на принципах рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 199–211.
2. Водопьянова Н.Е., Густелева А.Н. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2010. № 4. С. 166–172.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Общие проблемы психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
4. Зарецкий В.К. Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода на материале коррекционных занятий по русскому языку // Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью / Под ред. В.Н. Слободчикова. М.: ИПИ РАО, 1998. С. 86–89.
5. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 8–37.
6. Зарецкий В.К. Как учителю работать с неуспевающим учеником: Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода. М.: Чистые пруды, 2011. 32 с.
7. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207
8. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В. и др. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением: Почему возникают? Как помочь? М.: Форум, 2011. 208 с.
9. Познякова С.А. Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 149–177.
10. Симунова Н.Г. Рефлексивно-деятельностный подход в судьбе одного учителя // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 193–198.
11. Тихомирова А.В., Москвичев В.В., Лапшин Ю.Г. и др. Основы профилактики социально-психологической дезадаптации несовершеннолетних: метод. пособие. М.: Перекресток, 2006. 92 с.
12. Sibietta L. The teacher labor market: a perilous path ahead? [Электронный ресурс]. Education Policy Institute. 2018. URL: <https://epi.org.uk/publications-and-research/the-teacher-labour-market/> (дата обращения: 12.05.2020).

13. Caldeira C., Chen Y., Chan L., et al. Mobile apps for mood tracking: an analysis of features and user reviews // AMIA Annual Symposium Proceedings (Washington, DC, November 6–8, 2017). Bethesda, MD: AMIA, 2017. P. 495–504.

Информация об авторах

Зарецкий Юрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолог-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: yzar86@yandex.ru

Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline²

Yurii V. Zareskii

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: yzar86@yandex.ru

The paper discusses the technology of psychological assistance to teachers based on the principles of the reflective-activity approach (RAA). This assistance is aimed at supporting teachers in situations where they encounter difficulties in the classroom and can help prevent professional burnout and quitting in young teachers. Five principles of counseling are described: cooperating, providing positive feedback, working in the zone of proximal development (ZPD), showing empathy and validating difficulties, and organizing reflection as the main tool of assistance. The following modes of counseling are considered: observation of the lesson, participation in the lesson as an assistant, co-teacher or student, reflection of audio and video recordings of the lesson. The technology of lesson reflection, applicable for each of the modes, is considered in detail. This assistance can have a certain psychotherapeutic effect and contributes to the teacher's personal and professional development.

Keywords: psychological and pedagogical counseling of teachers, zone of proximal development, reflective-activity approach, cultural-historical psychology, reflection, collaboration, positive feedback, empathy and validation.

² Cited by: Zareskii Yu.V. Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 137–150. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280208> (In Russ., abstr. in Engl.)

References

1. Antonova A.N. Postroenie uroka na printsipakh reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [Lesson planning on the principles of reflective activity approach]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 199–211. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vodop'yanova N.E., Gusteleva A.N. Pozitivnoe samootnoshenie kak faktor ustoi-chivosti k professional'nomu vygoraniyu uchitelei [Positive self-assessment as a counterbalance in professional burnout in teachers]. *Vestnik SPbGU. Seriya 12. Sotsiologiya [Saint-Petersburg State University Bulletin. Series 12. Sociology]*, 2010, no. 4, pp. 166–172.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. In Davydov V.V. (ed.). *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 2. Obshchie problemy psikhologii [Collected works in 6 vol. Vol. 2. General problems of psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361.
4. Zaretskii V.K. Ob opyte reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda na materiale kor-rektsionnykh zanyatii po russkomu yazyku [On the attempt to use reflective-activity approach in correction studies of Russian]. In Slobodchikov V.N. (ed.). *Sredstva i metody reabilitatsii detei s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu [Means and methods of rehabilitation of children with special needs and disability]*. Moscow: IPI RAO, 1998, pp. 86–89.
5. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zaretskii V.K. Kak uchitel'yu rabotat' s neuspevayushchim uchеником: Teoriya i praktika reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [How should the teacher work with an underachieving student: Theory and practice of reflective-activity approach]. Moscow: Chistye prudy, 2011. 32 p.
7. Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Mnogovektornaya model' zony blizhaishego razvitiya kak sposob analiza dinamiki razvitiya rebenka v uchebnoi deyatel'nosti [Multi-Dimensional Model of the Zone of Proximal Development as a Way to Analyze the Dynamics of the Child's Development in Learning Activity]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2019. Vol. 27 (2), pp. 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zaretskii V.K., Smirnova N.S., Zaretskii Yu.V., et al. Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem: Pochemu voznikayut? Kak pomoch'? [Three main problems of an adolescent deviant: Why are they arising? How do we help?]. Moscow: Forum, 2011. 208 p.
9. Poznyakova S.A. Sravnitel'nyi analiz podskazki i pomoshchi po protsessu v preodolenii uchebnykh trudnostei s pozitsii reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [Comparative analysis of clues and assistance in the process of overcoming learning difficulties in terms of reflective activity approach]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 149–177. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Simunova N.G. Refleksivno-deyatel'nostnyi podkhod v sud'be odnogo uchitelya [Reflective-activity approach: story of one teacher]. *Konsul'tatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013. Vol. 21 (2), pp. 193–198. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Tikhomirova A.V., Moskvichev V.V., Lapshin Yu.G., et al. Osnovy profilaktiki sotsial'no-psikhologicheskoi deadaptatsii nesovershennoletnikh: metodicheskoe posobie [The foundations of social-psychological maladaptation of the underage: guidelines]. Moscow: Perekrestok, 2006. 92 p.
12. Sibieta L. The teacher labor market: a perilous path ahead? [Elektronnyi resurs]. Education Policy Institute, 2018. Available at: <https://epi.org.uk/publications-and-research/the-teacher-labour-market/> (Accessed 12.05.2020).
13. Caldeira C., Chen Y., Chan L., et al. Mobile apps for mood tracking: an analysis of features and user reviews. *AMIA Annual Symposium Proceedings* (Washington, DC, November 6–8, 2017). Bethesda, MD: AMIA, 2017, pp. 495–504.

Information about the authors

Yurii V. Zareskii, 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: yzar86@yandex.ru

Получена 10.02.2020

Received 10.02.2020

Принята в печать 01.04.2020

Accepted 01.04.2020

Возможности и условия дистанционного консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра¹

С.Н. Панцырь

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: pancirsn@mgppu.ru

Е.Ф. Шведовский

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Дистанционное психологическое консультирование может рассматриваться как один из видов психолого-педагогической работы с детьми. В условиях ограниченных возможностей предоставления очной психолого-педагогической помощи дистанционное консультирование может выступать единственным доступным видом поддержки семей, воспитывающих детей с аутизмом. В настоящем обзоре российских и зарубежных работ в области дистанционного консультирования раскрыты его основные преимущества и ограничения, описаны существующие алгоритмы проведения консультирования. Приведены данные об исследованиях в области дистанционной работы с детьми, имеющими аутизм. Делается вывод о том, что для успешной организации дистанционного консультирования необходимо наличие четырех ключевых условий: профессиональные компетенции специалиста, учет ближайшего социального окружения ребенка, наличие измеряемых характеристик вмешательства, возможность очного взаимодействия специалиста с ребенком.

Ключевые слова: дистанционное консультирование, расстройства аутистического спектра, онлайн-консультирование, телемедицина, COVID-19.

Введение

Сложившаяся в мире эпидемиологическая обстановка, связанная с объявленной в марте 2020 года пандемией COVID-2019 [30], оказывает

¹ Текст приведен по изданию: *Панцырь С.Н., Шведовский Е.Ф.* Возможности и условия дистанционного консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 2 (67). С. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180203>

влияние на различные сферы общественной жизни. Возрастает запрос на получение психологической помощи со стороны различных групп населения, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья [16]. Это связано со снижением доступности оказания различных видов поддержки. При этом закономерно прослеживается тенденция к переходу психологических услуг на дистанционный формат. Например, в Италии наблюдается практически полный переход служб психологического и психиатрического профиля (*mental health services*) на дистанционный формат работы (90 % приемов проводятся в формате телемедицины) [18]. Согласно отчету ООН «Влияние COVID-19 на детей», дети с ОВЗ вынесены отдельной группой риска вторичной психологической травматизации в контексте эпидемии COVID-19 [27]. При этом мировым экспертным сообществом признается повышенная потребность в усиленном сопровождении детей с аутизмом в настоящий период [17] и в период преодоления последствий эпидемии.

Одним из направлений оказания помощи семьям, воспитывающим детей с РАС, является психолого-педагогическое консультирование. Данное направление может быть реализовано как в очной, так и в дистанционной форме, в том числе онлайн посредством сети интернет. Консультативная психологическая работа в дистанционном режиме широко описана различными авторами [5; 28] и может проводиться индивидуально или в групповом формате. При этом дистанционное консультирование может различаться как по способу связи с клиентом: телефон, мессенджеры (WhatsApp, Viber), видеосвязь (Skype, Zoom), форумы, онлайн-платформы, электронная почта, так и по продолжительности оказания психологической помощи: однократная консультация, краткосрочное консультирование, долгосрочное сопровождение [7].

Отдельно стоит отметить необходимость наличия высокого уровня квалификации психолога, практикующего интернет-консультирование [2]. При проведении онлайн-консультации специалист, как правило, придерживается определенного алгоритма действий [1]. А в случае консультирования семей, воспитывающих детей с РАС, специалисту необходимо иметь опыт практической работы с детьми данной категории.

Процедура дистанционного консультирования достаточно подробно описана в контексте телефонного консультирования [9]. Порядок действий в процессе консультирования, включающий, как правило, вводную беседу, основную и заключительную части, способствует наиболее качественному прояснению запроса клиента и определению целей, задач, а также методов дальнейшей работы. Однако в контексте работы с детьми с особенностями развития алгоритмы дистанционного консультирования в отечественных публикациях практически не представлены.

Описана модель организации дистанционного консультирования семей в рамках службы ранней помощи, включающая методологическую базу (компетентностный подход), возможный инструментарий работы, а также предполагающая плавный переход сопровождения ребенка из очного в дистанционный формат [4].

Возможности и ограничения дистанционного консультирования

Несмотря на возрастающую популярность, а в некоторых случаях и необходимость данного направления работы, дистанционное консультирование имеет ряд возможностей и ограничений. В качестве преимуществ дистанционного консультирования отмечается доступность применения того же инструментария, что и при проведении очной консультации, например: опрос, интервью, наблюдение, беседа [10]. Преимущество онлайн-консультации — ее своевременность и доступность, предоставляющие возможность участникам оставаться на связи в случае определенных жизненных обстоятельств (например, переезд, работа), имеющих психологических или физических ограничений (например, сенсорные особенности ребенка, трудности передвижения). Исследователи отмечают преимущество онлайн-консультирования при оказании психологической поддержки клиентам из географически удаленных регионов в условиях отсутствия очной встречи.

Отмечаются также преимущества, связанные с наглядностью онлайн-консультации (технологии по типу Skype, Zoom, специализированные онлайн-платформы), по сравнению с другими форматами дистанционной психолого-педагогической работы (чаты, устная консультация), так как подобный формат может включать обмен фотографиями, видеоматериалами, аудио- или другими материалами, необходимыми для проведения консультации [21].

В связи с доступностью данной формы взаимодействия специалиста и семьи, она позволяет ребенку находиться дома в привычной для него обстановке в комфортной окружающей среде, что сохраняет у него ощущения безопасности и спокойствия [3], являющиеся важными для ребенка с РАС. При этом наблюдение за находящимся дома в привычной обстановке ребенком, в свою очередь, позволяет специалисту увидеть поведение ребенка и формы взаимодействия семьи в естественной ситуации и, иногда, в реальном времени.

При невозможности предоставления очного психолого-педагогического сопровождения специалистами, работающими в рамках опреде-

ленных программ вмешательств (например, сертифицированные ВСВА специалисты), родители ребенка с РАС могут воспользоваться дистанционным форматом работы, что является важным при необходимости получения специфического вида вмешательства [19].

Из значительного и очевидного числа ограничений дистанционной формы консультирования необходимо, в первую очередь, выделить отсутствие непосредственного контакта специалиста с ребенком, что затрудняет организацию процессов обследования и дальнейшего обучения из-за неупорядоченной среды, отсутствия стимульного материала, из-за трудностей при проведении обследования самим родителем, а также недоступности использования ряда диагностических и обучающих методов [1]. Среди недостатков дистанционного формата консультирования отмечаются и такие ограничения как недостаточность невербального компонента коммуникации [12], возможное неверное считывание лицевой мимики, технические сбои [20].

В контексте дистанционной работы с детьми, имеющими РАС, необходимо отметить определенные ограничения, связанные с характерными для них особенностями развития, проявляющимися в стереотипности поведения и склонности к сохранению установленного жизненного порядка. Ситуация изменения формы обучения может вызвать у них сильный дискомфорт и дезадаптацию. Преодоление этих сложностей возможно путем создания специальных условий обучения в домашней среде и организации психолого-педагогического сопровождения в изменившейся ситуации [8].

Этические принципы онлайн-консультирования

При организации дистанционного консультирования довольно остро стоит вопрос этики психологической работы с клиентом. Отечественные специалисты в области дистанционного консультирования подразделяют этические проблемы, связанные с дистанционным консультированием, на три группы: проблемы, связанные с клиентом; связанные с терапевтом; проблемы, связанные с обществом [6].

Этические принципы, которые могут быть рассмотрены как ключевые, описаны в Этическом кодексе педагога-психолога службы практической психологии образования [11]. Соблюдение этических принципов способствует повышению качества оказываемой услуги, а также может служить психологу ориентиром при планировании и построении работы с клиентом, в том числе при разрешении проблемных и конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности психолога.

В то же время соблюдение консультантами принципов этического кодекса способствует созданию безопасной атмосферы для клиента.

Исследования эффективности дистанционного консультирования

Ученые и практики озабочены доказательствами эффективности терапии и консультирования в дистанционном формате. Научные исследования в этой области были начаты около 20-ти лет назад, почти одновременно с появлением данного формата работы [26]. Так, один из ранних мета-анализов включал 92 исследования, посвященных выявлению эффективности психологической помощи, оказанной в различных форматах онлайн-консультирования (видеочаты, форумы, email, веб-платформы, текстовые чаты), по сравнению с очным форматом. Было продемонстрировано, что терапия на основе интернета (online-therapy), в среднем, так же эффективна или почти столь же эффективна как терапия «лицом к лицу» [24]. Другие систематические обзоры продемонстрировали, что когнитивно-поведенческая терапия в онлайн-формате (Internet-Based Cognitive Behavioral Therapy) показывает эффект, равный по выраженности эффекту от очных встреч, в отношении работы с такими группами проблем как аффективные расстройства, депрессивные состояния [13; 15; 22].

Вместе с тем, работы, исследующие эффективность дистанционного онлайн-консультирования в области сопровождения лиц с РАС, представлены в весьма ограниченном объеме. В систематическом обзоре применения поведенческих вмешательств в онлайн-формате для детей с аутизмом отмечается, что из 28 исследований, вошедших в обзор, всего 2 имели экспериментальный дизайн, тогда как остальные работы представляли собой анализ случая (case study) [19]. Несмотря на это, в исследованиях, включавших анализ одного или нескольких случаев, для оценки эффекта от дистанционной психолого-педагогической работы использовался инструментарий, позволяющий измерить определенные характеристики вмешательства. Например, в работе, изучавшей эффект от телемедицинского вмешательства, направленного на преодоление самоповреждающего поведения (self-injurious behavior) с помощью тренинга функциональной коммуникации (FCT), применялось наблюдение за поведением ребенка с использованием специализированного протокола наблюдения [14]. Протокол позволял фиксировать наличие в поведении ребенка выражения просьбы (mand) и самоповреждающего поведения и хронометраж данных феноменов (с шагом в 10 секунд). Таким образом,

можно отметить, что при планировании дистанционной работы с ребенком, имеющим РАС, необходимо учесть наличие инструментов, которые позволят измерить результативность оказываемой помощи.

В докладе Национального исследовательского совета «Образование детей с аутизмом» (The National Research Council) утверждается, что вовлечение родителей в процесс коррекционной работы является базовым условием эффективной работы с ребенком, имеющим аутизм [23]. В исследованиях последних лет отмечается, что совместное использование телемедицинских технологий и обучение родителей является многообещающей моделью успешной психолого-педагогической работы [19; 25].

Отмечается, что эффективность дистанционной работы в значительной степени зависит от включенности ближайшего социального окружения ребенка. Семья ребенка с аутизмом находится в постоянном сотрудничестве со специалистом. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка работа может начаться с консультации родителей и перейти в формат работы с ребенком либо продолжаться на уровне консультирования семьи (так называемый «parent training») [29]. Исследования применения телемедицинских технологий в контексте обучения родителей основным приемам раннего вмешательства (тренинг развития речи в естественных условиях) показало улучшение родительских стратегий взаимодействия с ребенком средствами смешанного консультирования — и онлайн, и очного [25].

В целом, можно заключить, что при организации дистанционного консультирования детей с аутизмом необходимо учитывать несколько основных условий.

— **Профессиональные компетенции специалиста**, реализующего консультирование семей, воспитывающих детей с РАС. Специалисту необходимо иметь практический опыт и знания в области оказания помощи детям данной категории, учитывать возможности и ограничения такого формата работы, соблюдать этические принципы психолога.

— **Учет ближайшего социального окружения**. При организации дистанционной работы с ребенком, имеющим РАС, должен учитываться ресурс ближайшего социального окружения — семьи или иных лиц, воспитывающих ребенка. Семья, являясь «отправной точкой» в консультировании, может быть задействована и в дальнейшей работе (обучение, супервизия родителей) в различных форматах, в зависимости от особенностей конкретного ребенка.

— **Наличие измеряемых характеристик вмешательства**, позволяющих оценить эффекты от консультирования или вмешательства, реализуемого в дистанционном формате. Результаты подобной оценки могут стать основой для построения дальнейшей программы дистанционного

или очного сопровождения, ее корректировки и, как следствие, для итоговой оценки консультирования.

— **Возможность очного взаимодействия специалиста с ребенком.** При организации работы специалиста с ребенком в дистанционном формате наивысшая эффективность работы будет достигаться в том случае, если была предварительная очная встреча либо существует возможность чередования очного и дистанционного формата в зависимости от задач и условий работы.

Дистанционное консультирование является полноценным форматом психолого-педагогического сопровождения, который может быть использован на различных этапах взаимодействия специалистов с семьями, воспитывающими детей с аутизмом. Алгоритм проведения дистанционного консультирования необходимо выстраивать с учетом особенностей развития данной категории детей.

Проведение исследований в области дистанционного формата консультирования является развивающейся областью научной деятельности. Контекст исследований зависит от направлений работы или вида вмешательства. Учитывая высокую потребность данного формата работы, необходимо разрабатывать программы дистанционного консультирования или вмешательств в дистанционном формате и проводить исследования в этой области.

Литература

1. *Гильяно А.С., Баранова Е.М.* Этические принципы в интернет-консультировании: постановка проблемы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 14. № 2. С. 69–73. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Guiliano_Baranova.shtml (дата обращения: 01.06.2020).
2. *Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В.* Тенденции развития психологического консультирования в информационной сети Интернет / Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (Интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы межведомственной научно-практической конференции: Москва, 24–25 февраля 2011 г. / МГППУ. Москва, 2011. С. 30–34.
3. *Донцов Д.А.* Социальная психология интернет-коммуникаций на примере группового психологического консультирования в Интернет // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-6. С. 55–56.
4. *Казьмин А.М., Словохотова О.В.* Дистанционное консультирование родителей в ранней помощи: компетентностный подход [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 2. С. 159–184. DOI:10.17759/cpse.2019080209 (дата обращения: 01.06.2020).
5. *Коджастиров А.Ю.* Профилактика подростковой агрессии средствами дистанционного консультирования // Человеческий капитал. 2014. №. 1. С. 82–85.

6. Меновицков В.Ю. Этические вопросы консультирования он-лайн // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 1. С. 89–95. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29278.shtml> (дата обращения: 01.06.2020).
7. Меновицков В.Ю. Интернет-консультирование: современное состояние проблемы / Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (Интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы межведомственной научно-практической конференции: Москва, 24–25 февраля 2011 г. / МГППУ. Москва, 2011. С. 25–30.
8. Рекомендации для подростков, их родителей и педагогов, подготовленные Союзом охраны психического здоровья в связи с распространением коронавирусной инфекции [Электронный ресурс] / Банк документов: Министерство просвещения Российской Федерации. 27 марта 2020. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/82e053bc2468d77ec62dcd82affaddc9/> (дата обращения: 01.06.2020).
9. Скавинская Е.Н. Алгоритмы психологического консультирования в формате телефона доверия: учеб. пособие. Томск: Томский государственный университет, 2012. 162 с.
10. Сулова О.И., Тезикова Е.А. Возможности психологического онлайн консультирования семей, воспитывающих детей с ОВЗ / Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции: Дьяльновские чтения: Общество и личность в условиях информационно-цифровых трендов: 12 февраля 2019 г. Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 369–372. ISBN 978-5-91879-923-9.
11. Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования: проект [Электронный ресурс] / Практический психолог. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885> (дата обращения: 01.06.2020).
12. Alleman J.R. Online counseling: The Internet and mental health treatment // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2002. Vol. 39. № 2. P. 199–209. DOI:10.1037/0033-3204.39.2.199
13. Andersson G., Cuijpers P., Carlbring P., Riper H., Hedman E. Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: a systematic review and meta-analysis // World Psychiatry. 2014. Vol. 13. № 3. P. 288–295. DOI:10.1002/wps.20151
14. Benson S.S., Dimian A.F., Elmquist M., Simacek J., McComas J.J., Symons F.J. Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth // Journal of Intellectual Disability Research. 2018. Vol. 62. № 12. P. 1114–1123. DOI:10.1111/jir.12456
15. Berryhill M.B., Culmer N., Williams N., Halli-Tierney A., Betancourt A., Roberts H., King M. Videoconferencing psychotherapy and depression: a systematic review // Telemedicine and e-Health. 2019. Vol. 25. № 6. P. 435–446. DOI:10.1089/tmj.2018.0058
16. Courtenay K., Perera B. COVID-19 and People with Intellectual Disability: impacts of a pandemic // Irish Journal of Psychological Medicine. 2020. P. 1–21. DOI:10.1017/ipm.2020.45

17. *Eshraghi A.A., Li C., Alessandri M., Messinger D.S., Eshraghi R.S., Mittal R., Armstrong F.D.* COVID-19: overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families // *The Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7. № 6. P. 481–483. DOI:10.1016/S2215-0366(20)30197-8
18. *Fagiolini A., Cuomo A., Frank E.* COVID-19 diary from a psychiatry department in Italy // *The Journal of Clinical Psychiatry*. 2020. Vol. 81. № 3. P. 20com13357. DOI:10.4088/JCP.20com13357
19. *Ferguson J., Craig E.A., Dounavi K.* Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic review // *Journal of autism and developmental disorders*. 2019. Vol. 49. № 2. P. 582–616. DOI:10.1007/s10803-018-3724-5
20. *Griffiths M.* Online therapy: A cause for concern? // *The Psychologist*. 2001. Vol. 14. № 5. P. 244–228.
21. *Hall C.M., Bierman K.L.* Technology-assisted interventions for parents of young children: Emerging practices, current research, and future directions // *Early childhood research quarterly*. 2015. Vol. 33. P. 21–32. DOI:10.1016/j.ecresq.2015.05.003
22. *Karyotaki E., Elbert D.D., Donkin L., Riper H., Twisk J., Burger S., Rozental A., Lange A., Williams A.D., Zarsk A.C., Geraedts A.* Do guided internet-based interventions result in clinically relevant changes for patients with depression? An individual participant data meta-analysis // *Clinical psychology review*. 2018. Vol. 63. P. 80–92. DOI:10.1016/j.cpr.2018.06.007
23. *Lord C., McGee J.P.* Educating children with autism. Washington: National Academic Press, 2001. 323 p. ISBN 978-0-30921001-0.
24. *Mallen M.J., Vogel D.L., Rochlen A.B., Day S.X.* Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework // *The Counseling Psychologist*. 2005. Vol. 33. № 6. P. 819–871. DOI:10.1177/0011000005278624
25. *McDuffie A., Machalicek W., Oakes A., Haebig E., Weismer S.E., Abbeduto L.* Distance Video-Teleconferencing in Early Intervention: Pilot Study of a Naturalistic Parent-Implemented Language Intervention // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2013. Vol. 33. № 3. P. 172–185. DOI:10.1177/0271121413476348
26. *Pagliari C., Sloan D., Gregor P., Sullivan F., Detmer D., Kahan J.P., Oortwijn W., MacGillivray S.* What is eHealth (4): A scoping exercise to map the field // *Journal of Medical Internet Research*. 2005. Vol. 7. № 1. P. e9. DOI:10.2196/jmir.7.1.e9
27. Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children: 15 April 2020 / United Nations [Электронный ресурс]. URL: <https://unsd.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children> (дата обращения: 01.06.2020).
28. *Slone N.C., Reese R.J., McClellan M.J.* Telepsychology outcome research with children and adolescents: A review of the literature // *Psychological Services*. 2012. Vol. 9. № 3. P. 272–292. DOI:10.1037/a0027607
29. *Vismara L.A., McCormick, C., Young, G.S., Nadhan A., Monlux K.* Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism // *Journal of autism and developmental disorders*. 2013. Vol. 43. № 12. P. 2953–2969. DOI:10.1007/s10803-013-1841-8
30. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020 / World Health Organization [Электронный ресурс]. URL:

<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (дата обращения: 01.06.2020).

Информация об авторах

Панцырь Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: pancirsn@mgppu.ru

Шведовский Евгений Феликсович, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Potentials & Conditions of Remote Counselling of the Families of Children with ASD²

Sergey N. Pantsyr

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: pancirsn@mgppu.ru

Evgeny F. Shvedovskiy

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Remote psychological counseling with the use of telehealth technologies may be considered as one of the types of psychological and educational work with children. Due to the limitations of receiving full-time psychological and educational services, remote counseling may be the only available alternative support form for families of children with autism. This review of the Russian and international literature aims to reveal the general advantages and limitations of remote psycho-educational work and to identify existing protocols for conducting counseling. The data on studies in the field of online work with au-

² Cited by: Pantsyr S.N., Shvedovskiy E.F. Potentials and Conditions of remote Counseling of the Families of Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 2 (67), pp. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180203> (In Russ.).

tistic children are presented. Concluded, that for successful online counseling of families of autistic children, four key conditions are necessary: professional qualities of a consultation provider, taking into account the family environment of the child, the presence of measurable characteristics of the intervention and the possibility of face-to-face interaction with the child.

Keywords: remote counseling, autism spectrum disorders, online counseling, telehealth, COVID-19.

References

1. Gil'yano A.S., Baranova E.M. Eticheskie printsipy v internet-konsul'tirovanii: postanovka problemy [Ethical principles in online counseling: stating the problem] [Web resource] // *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Psychological Practice in Education], 2017, vol. 14, no. 2, pp. 69–73. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Guiliano_Baranova.shtml (Accessed 01.06.2020).
2. Dontsov A.I., Dontsov D.A., Dontsova M.V. Tendentsii razvitiya psikhologicheskogo konsul'tirovaniya v informatsionnoi seti Internet [Tendencies of the development of psychological counseling on the Internet]. In *Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii* (Internet-konsul'tirovanie i distantsionnoe obuchenie): Materialy mezhdovedstvennoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Moskva, 24–25 fevralya 2011 g. / MGPPU [Psychological support for socially unprotected persons using remote technologies (online counseling and distance learning): Proceedings of the interdepartmental scientific and practical conference: Moscow, February 24–25 2011 / Moscow State University of Psychology and Education]. Moscow, 2011. Pp. 30–34.
3. Dontsov D.A. Sotsial'naya psikhologiya internet-kommunikatsii na primere gruppovogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya v Internet [Social psychology of communicating on the Internet]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvoennykh nauk* [Relevant problems of humanitarian and natural sciences], 2016, no. 3–6, pp. 55–56.
4. Kaz'min A.M., Slovokhotova O.V. Distantsionnoe konsul'tirovanie roditelei v rannei pomoshchi: kompetentnostnyi podkhod [Distance Counseling for Parents in Early Intervention: A Competence-Based Approach] [Web resource]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2019, vol. 8, no. 2, pp. 159–184. DOI:10.17759/cpse.2019080209 (Accessed 01.06.2020).
5. Kodzhaspirov A.Yu. Profilaktika podrostkovoi agressii sredstvami distantsionnogo konsul'tirovaniya [Prevention of adolescent aggression by means of remote consultation]. *Chelovecheskii kapital* [Human capital], 2014, no. 1, pp. 82–85.
6. Menovshchikov V.Yu. Eticheskie voprosy konsul'tirovaniya on-lain [Ethical issues of on-line psychological counseling]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, vol. 6, no. 1, pp. 89–95. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29278.shtml> (Accessed 01.06.2020).

7. Menovshchikov V.Yu. Internet-konsul'tirovanie: sovremennoe sostoyanie problemy [Online counseling: current state of the problem]. In *Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii (Internet-konsul'tirovanie i distantsionnoe obuchenie): Materialy mezhdomstvennoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Moskva, 24–25 fevralya 2011 g. / MGPPU [Psychological support for socially unprotected persons using remote technologies (online counseling and distance learning): Proceedings of the interdepartmental scientific and practical conference: Moscow, February 24–25 2011 / Moscow State University of Psychology and Education]. Moscow, 2011. Pp. 25–30.*
8. Rekomendatsii dlya podrostkov, ikh roditelei i pedagogov, podgotovlennye Soyuzom okhrany psikhicheskogo zdorov'ya v svyazi s rasprostraneniem koronavirusnoi infektsii [Recommendations for adolescents, their parents and educators, prepared by the Union for mental health due to the spread of the coronavirus infection] [Web resource] / Bank dokumentov: Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii [Document bank: Ministry of Education of the Russian Federation]. 27 March, 2020. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/82e053bc-2468d77ec62dcd82affaddc9/> (Accessed 01.06.2020).
9. Skavinskaya E.N. Algoritmy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya v formate telefona doveriya: uchebnoe posobie [Algorithms of psychological counseling in the form of a helpline: manual]. Tomsk: Publ. Tomsk State University, 2012. 162 p.
10. Suslova O.I., Tezikova E.A. Vozmozhnosti psikhologicheskogo onlain konsul'tirovaniya semei, vospityvayushchikh detei s OVZ [Possibilities of online psychological counseling for families raising disabled children]. In *Materialy VI vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: Dyl'novskie chteniya: Obshchestvo i lichnost' v usloviyakh informatsionno-tsifrovyykh trendov: 12 fevralya 2019 g. [Proceedings of the 6th Dyl'nov national scientific and practical conference: Community and personality in the conditions of current informational and digital trends]. Saratov: Publ. Saratovskii istochnik, 2019. Pp. 369–372. ISBN 978-5-91879-923-9.*
11. Eticheskii kodeks pedagoga-psikhologa Sluzhby prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: proekt [Ethical code of the educator psychologist of the Practical education psychology service: draft] [Web resource] / *Prakticheskii psikholog [Practice psychologist]. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885> (Accessed 01.06.2020).*
12. Alleman J.R. Online counseling: The Internet and mental health treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2002, vol. 39, no. 2, pp. 199–209. DOI:10.1037/0033-3204.39.2.199
13. Andersson G., Cuijpers P., Carlbring P., Riper H., Hedman E. Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: a systematic review and meta-analysis. *World Psychiatry*, 2014, vol. 13, no. 3, pp. 288–295. DOI:10.1002/wps.20151
14. Benson S.S., Dimian A.F., Elmquist M., Simacek J., McComas J.J., Symons F.J. Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2018, vol. 62, no. 12, pp. 1114–1123. DOI:10.1111/jir.12456

15. Berryhill M.B., Culmer N., Williams N., Halli-Tierney A., Betancourt A., Roberts H., King M. Videoconferencing psychotherapy and depression: a systematic review. *Telemedicine and e-Health*, 2019, vol. 25, no. 6, pp. 435–446. DOI:10.1089/tmj.2018.0058
16. Courtenay K., Perera B. COVID-19 and People with Intellectual Disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 2020, pp. 1–21. DOI:10.1017/ipm.2020.45
17. Eshraghi A.A., Li C., Alessandri M., Messinger D.S., Eshraghi R.S., Mittal R., Armstrong F.D. COVID-19: overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *The Lancet Psychiatry*, 2020, vol. 7, no. 6, pp. 481–483. DOI:10.1016/S2215-0366(20)30197-8
18. Fagiolini A., Cuomo A., Frank E. COVID-19 diary from a psychiatry department in Italy. *The journal of Clinical Psychiatry*, 2020, vol. 81, no. 3, p. 20com13357. DOI:10.4088/JCP.20com13357
19. Ferguson J., Craig E.A., Dounavi K. Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of autism and developmental disorders*, 2019, vol. 49, no. 2, pp. 582–616. DOI:10.1007/s10803-018-3724-5
20. Griffiths M. Online therapy: A cause for concern? *The Psychologist*, 2001, vol. 14, no. 5, pp. 244–228.
21. Hall C.M., Bierman K.L. Technology-assisted interventions for parents of young children: Emerging practices, current research, and future directions. *Early childhood research quarterly*, 2015, vol. 33, pp. 21–32. DOI:10.1016/j.ecresq.2015.05.003
22. Karyotaki E., Elbert D.D., Donkin L., Riper H., Twisk J., Burger S., Rozentel A., Lange A., Williams A.D., Zarsk A.C., Geraedts A. Do guided internet-based interventions result in clinically relevant changes for patients with depression? An individual participant data meta-analysis. *Clinical psychology review*, 2018, vol. 63, pp. 80–92. DOI:10.1016/j.cpr.2018.06.007
23. Lord C., McGee J.P. Educating children with autism. Washington: National Academic Press, 2001. 323 p. ISBN 978-0-30921001-0.
24. Mallen M.J., Vogel D.L., Rochlen A.B., Day S.X. Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 2005, vol. 33, no. 6, pp. 819–871. DOI:10.1177/0011000005278624
25. McDuffie A., Machalicek W., Oakes A., Haebig E., Weismer S.E., Abbeduto L. Distance Video-Teleconferencing in Early Intervention: Pilot Study of a Naturalistic Parent-Implemented Language Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2013, vol. 33, no. 3, pp. 172–185. DOI:10.1177/0271121413476348
26. Pagliari C., Sloan D., Gregor P., Sullivan F., Detmer D., Kahan J.P., Oortwijn W., MacGillivray S. What is eHealth (4): A scoping exercise to map the field. *Journal of Medical Internet Research*, 2005, vol. 7, no.1, p. e9. DOI:10.2196/jmir.7.1.e9
27. Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children: 15 April 2020 / United Nations [Web resource]. URL: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children> (Accessed 01.06.2020).

28. Slone N.C., Reese R.J., McClellan M.J. Telepsychology outcome research with children and adolescents: A review of the literature. *Psychological Services*, 2012, vol. 9, no. 3, pp. 272–292. DOI:10.1037/a0027607
29. Vismara L.A., McCormick, C., Young, G.S., Nadhan A., Monlux K. Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 2013, vol. 43, no. 12, pp. 2953–2969. DOI:10.1007/s10803-013-1841-8
30. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020 / World Health Organization [Web resource]. URL: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (Accessed 01.06.2020).

Information about the authors

Sergey N. Pantsyr, PhD in Psychology, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: pancirsn@mgppu.ru

Evgeny F. Shvedovskiy, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Получена 08.06.2020

Received 08.06.2020

Принята в печать 09.06.2020

Accepted 09.06.2020

Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях¹

Н.В. Богданович

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

В.В. Делибалт

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>, e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

В статье рассматриваются методологические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних как направления деятельности психолога в образовательных организациях. Раскрываются содержательное определение, основные противоречия и требования к организации психопрофилактики. Рассматривается специфика профилактической деятельности в контексте трудных жизненных и юридически значимых ситуаций с участием несовершеннолетних с проблемным и девиантным поведением. Определяется алгоритм планирования психопрофилактической работы в виде технологии «цикл деятельности психолога». Описываются основные этапы психопрофилактики, а также методы и технологии, используемые на каждом этапе данного направления деятельности. Выделяются основные принципы межведомственного взаимодействия как необходимого аспекта данной деятельности, а также требования к разработке психопрофилактических программ и программ профилактики.

Ключевые слова: профилактика, профилактические программы, девиантное поведение, трудные жизненные и юридически значимые ситуации, дети, подростки, несовершеннолетние, направление деятельности психолога, межведомственное взаимодействие, образовательные организации.

В ситуации изменяющегося мира остро стоит проблема не просто ответа на возникающие проблемы и вызовы, но поиска мер их предупреждения, подготовки людей к ним. Как мы уже не раз писали, необходимо

¹ Текст приведен по изданию: *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 1–14. DOI:10.17759/psylaw.2020100201

отходить от устоявшейся парадигмы профилактики как устранения негативных факторов, когда человека готовят к безоблачному будущему. На данный момент такой прогноз выглядит довольно утопичным. Соответственно, необходимо признать, что более продуктивным представляется подход к профилактике как формированию ресурсов личности (а возможно и группы) для преодоления будущих, сейчас возможно даже не прогнозируемых трудностей [4].

Анализ современного состояния проблемы показывает, что большинство авторов понимают профилактику очень расплывчато и узко. Чаще всего ее сводят к информированию и беседам. Однако в официальном (юридическом) определении профилактика — это система мероприятий в контексте предупреждения отклоняющегося поведения и преступности. При желании можно трактовать так, что любое мероприятие, проводимое в организации, является профилактическим, если прописать соответствующие задачи в плане организации. Но все-таки должны быть ориентиры, которые хотя бы позволят связать эти мероприятия в систему.

В связи с этим в данной статье будет предпринята попытка разобраться в особенностях профилактики как направления деятельности психолога.

Сложность психопрофилактической деятельности психолога заключается в ее противоречивости.

Первое противоречие — это зачастую отсутствие запроса на такую деятельность со стороны клиента. Нужно потратить дополнительные усилия для мотивации если не заказчика, то собственно клиента. Примером может являться курение и борьба с ним. Если человек не курит, то работа по профилактике курения часто вызывает протест (особенно если она проводится как лекции о вреде курения).

Второе противоречие состоит в том, что тяжело понять границы психопрофилактической деятельности. С одной стороны, есть понимание, что работа должна проводиться с так называемой группой риска. С другой стороны, профилактика не может сводиться к работе только с одной или несколькими группами, потому что практика показывает, что проблемы могут начаться там, где их не ждали.

И главное противоречие — очень сложно говорить об эффективности психопрофилактики. Ведь если она действительно эффективна, то ничего не происходит. Соответственно, нет никаких доказательств, что и без работы психолога что-то бы произошло. А если все-таки случается (а сколько бы специалист ни работал, не все в его власти), то сразу встает вопрос: почему психопрофилактика не оказала нужного действия?

При определении психопрофилактики, на наш взгляд, необходимо учитывать следующие требования.

Комплексность.

При анализе проблемы преступности все исследователи говорят о ее многоаспектности, невозможности свести ее только к одного рода причинам (экономическим, социальным, педагогическим или психологическим). Но слабость дисциплинарного подхода состоит в том, что практика работы специалиста требует опоры на специфику той научной области, в рамках которой работает данный профессионал. Многими декларируется, что только при объединении усилий возможно достижение цели — если не предотвращение, то хотя бы снижение уровня преступности. Поэтому при рассмотрении сущности психопрофилактики необходимо акцент делать на межведомственном подходе, в рамках которого психолог образовательного учреждения работает не один, а совместно с коллегами разного профиля и даже разных ведомств.

Создание профилактического пространства.

Когда речь заходит о таких направлениях деятельности, как профилактика, сопровождение или реабилитация, многие психологи говорят о создании определенных условий в рамках организации для изменения жизнедеятельности клиента. Довольно часто речь идет о создании «тепличных условий» в рамках организации, свободных от воздействия неблагоприятных факторов, что позволяет клиенту формироваться нетравматично. На наш взгляд, это мало достижимо и неэффективно. Необходимо не ограждать человека от трудностей жизни, а готовить его к встрече с ними, развивая его качества и способности.

Кроме того, человек существует в рамках разных групп, и изменения оказываются нестойкими, так как он возвращается в прежние условия. Таким образом, необходимым условием эффективности профилактической деятельности психолога является работа с окружением.

Субъектный принцип в психопрофилактике.

Часто при описании психопрофилактики акцент ставится на психолога как единственного субъекта данной деятельности. Но сложно себе представить специалиста, особенно в рамках образовательного комплекса, который может насчитывать до 10 000 обучающихся, способного охватить всех субъектов образовательной деятельности. Понятно, что для того, чтобы профилактика была более эффективной, необходимо привлекать тех, кто общается с детьми более часто и массово. Очень часто такими субъектами профилактики становятся классные руководители, да и учителя в целом. Для того чтобы они могли вовремя заметить признаки проблем, необходимо проводить психологическое просвещение, в ходе которого повышать компетентность учителей в области девиантного поведения.

Однако учителя не всегда обладают полной информацией. Особенностью подросткового возраста является дистанцирование от мира взрослых.

Поэтому еще более эффективно передавать некоторые компетенции непосредственно обучающимся. Еще более революционным выглядит мысль, что сам обучающийся тоже может быть субъектом профилактики, когда он сам у себя может найти эти индикаторы и обратиться за помощью, а также принять ответственность за свою жизнь и ее границы и найти вместе со своим ближайшим окружением возможности выхода из трудной жизненной или юридически значимой ситуации, а, возможно, ее избежать.

Решая вопрос о профилактике девиантного поведения важно определить, что это такое. Чаще всего одним из ключевых критериев девиантного поведения выделяется стойкость и постоянство поведенческих проявлений, противоречащих общепринятым социальным нормам [7]. Однократная демонстрация ребенком или подростком какого-либо поступка еще не говорит ни о склонности к девиантному поведению, ни о его сформированности. И в этом контексте необходимо говорить как о генезисе отклоняющегося поведения, так и о ситуациях, в которых оно разворачивается. Практический опыт работы с несовершеннолетними, а также эмпирические данные и результаты исследований отражают тенденцию не внезапного, а постепенного формирования проблемного поведения в большинстве случаев.

Формирование и развитие раннего проблемного поведения у детей и отклоняющегося поведения у подростков может сочетаться с трудной жизненной ситуацией, которая приводит к тому, что нарушаются нормальное функционирование и жизнедеятельность, а с возникающими трудностями ребенок и семья не могут справиться привычными средствами. Это обуславливает необходимость оказания своевременной и адекватной помощи несовершеннолетнему и его семье. При этом, чем раньше будет оказана помощь, тем легче нивелировать действие неблагоприятных факторов.

В некоторых случаях трудная жизненная ситуация может трансформироваться в юридически значимую ситуацию. Ранее мы уже формулировали определение этой ситуации как ситуации с участием несовершеннолетнего (и его семьи), разворачивающейся в правовом контексте и приводящей к социально-правовым и психологическим последствиям. При этом сама юридически значимая ситуация обусловлена конфликтным взаимодействием ее субъектов. И эта вероятность требует особого внимания специалистов на этапе профилактики девиантного поведения.

Важно учитывать, что развитие этих ситуаций предполагает выделение некоторых этапов, на которых специалисты могут выстраивать работу с детьми и подростками, используя разные технологии. Так, когда поведение еще не выходит за рамки общепринятых социальных норм, профилактическая работа может быть сконцентрирована на развитии ресурсов личности, способствующих преодолению трудных жизненных ситуаций и адекватному реагированию на действие неблагоприятных факторов. На этапе, ког-

да в поведении отмечаются первые признаки отклонений от социальных норм, должна выстраиваться вторичная профилактика, направленная на работу с группами риска и подразумевающая определение факторов риска и ресурсов развития, имеющихся в каждом конкретном случае. Если же речь идет о стойких поведенческих нарушениях, то требуется более глубокая работа, направленная на профилактику рецидивов и правонарушений, которую нередко называют также реабилитационной работой.

Таким образом, предлагается определить психопрофилактику как направление деятельности психолога, целью которого является предупреждение отклонений в развитии и поведении через создание условий для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам.

В нашем понимании направления деятельности (такие как психопрофилактика, сопровождение и реабилитация) имеют отличия от видов деятельности (психодиагностика, психокоррекция, психотерапия и т. д.): это содержательная система деятельностей, образующаяся из определенных видов деятельностей, логически связанных в единый алгоритм для достижения определенной цели.

Встает вопрос: какие именно виды деятельности должны войти в психопрофилактику. Понятно, что любая деятельность психолога начинается с психодиагностики. Необходимо определить, какие риски, уязвимости и ресурсы имеет клиент, чтобы начать планировать работу с ним.

На следующем шаге психологу необходимо организовать проведение консилиума. Как мы уже отмечали [3], к данной форме очень удобно привлекать специалистов из других ведомств, обеспечивая все ресурсы профилактического пространства. Этот вид деятельности обеспечивает координацию действий различных специалистов и ведомств, не только педагогов, медиков и юристов, но и психологов различных профилей. Соответственно, неравномерность нагрузки на специалистов разных ведомств может быть сбалансирована, так как специалисты, которые работают в определенном учреждении, обычно должны решать все возникающие у их клиентов проблемы, однако это возможно лишь при грамотном привлечении специалистов из других учреждений, в профиль которых входит разработка программ помощи нужной направленности.

Понятно, что результатом консилиума является профилактическая программа (индивидуальная или групповая), в которой задействованы специалисты различного профиля (в зависимости от того, насколько сложный случай).

Соответственно, частью данной программы будет психологическая помощь, которая необходимо включает два аспекта: помощь самому клиенту

(в зависимости от запроса это могут быть развивающая деятельность (для развития защитных факторов), психокоррекция (для нивелирования уязвимостей), профориентация, психологическое консультирование, психотерапия, диспетчерская деятельность и т. д.) и работа с его окружением для поддержки изменений (чаще всего это психологическое просвещение родителей, педагогов, одноклассников и т. д., а также психологическое консультирование, но могут быть и другие виды деятельности).

По итогам проведенной работы проводится повторная диагностика, целью которой является понимание того, достигнута ли цель (выполнен ли запрос). Соответственно, если цель не достигнута, то диагностика становится промежуточной, снова проводится консилиум, уточняется план профилактической деятельности и снова реализуется в выбранных видах деятельности специалиста. Потом снова проводится психодиагностика, которая в случае достижения цели становится итоговой.

Таким образом, можно описать деятельность психолога в виде циклов, которые и составляют технологию планирования цикла деятельности психолога. Ее можно использовать при планировании не только психопрофилактики, но и любого другого направления деятельности (сопровождения или психосоциальной реабилитации).

Важно отметить роль еще одного вида деятельности в работе психолога – методической. Психологи-практики не очень любят эту деятельность, так как она во многом пересекается с ведением документооборота, а, как известно, эта часть работы становится все объемнее и запутаннее. Однако методическая деятельность позволяет, с одной стороны, упорядочить свою работу, а с другой стороны, обогатить опыт профессионального сообщества. Мы определяем эту деятельность как вид деятельности психолога, направленный на анализ собственной деятельности, документирования ее структуры (разработка различных программ, методов диагностики, программ тренингов и т. д.) в целях дальнейшей оптимизации процесса и распространения в профессиональном сообществе. В методическую деятельность входит как освоение и разработка новых методов и методик работы психолога, так и такие организационные виды деятельности, как планирование, проектирование и рефлексия. Она явно пересекается с научной деятельностью, ведь, например, апробация программ может быть опубликована как научно-методическая статья. Как видим, методическая деятельность пронизывает всю деятельность психолога с начала и до конца цикла деятельности.

В ходе психопрофилактики должны быть выполнены и соблюдены определенные этапы, без которых эта деятельность не будет организована и реализована полноценно. При этом на каждом этапе могут быть использованы различные методы и технологии практической работы психологов [5; 6].

В первую очередь необходимо работать на создание профилактического пространства, что подразумевает проведение серьезной работы с командой специалистов. На этом шаге могут быть использованы технологии работы со специалистами в групповом формате. Эти технологии направлены на создание социально поддерживающего климата (например, в коллективе педагогов), превенцию профессионального выгорания, развитие социальных навыков, работу с самооценкой и Я-концепцией, личностным ростом и т. п. Но еще более важным аспектом работы с командой специалистов является выработка общих ценностных оснований совместной профессиональной деятельности, соотнесение тезауруса и понимания специфики проблем детей и подростков.

Второй этап психопрофилактики должен быть связан с проведением мониторинга [1] рисков (индикаторы риска) и ресурсов развития (как социальных, ситуативных, так и индивидуально-психологических), в результате чего необходимо выделить группы риска, с которыми будет проводиться непосредственная работа. И здесь имеется достаточно широкий спектр методов, методик и технологий, в том числе тех, которыми располагает юридическая психология детства. Рассмотрим их подробнее.

Диагностические методы и методики. Как отмечалось выше, деятельность психолога, в том числе в контексте психопрофилактики, начинается с диагностики, в результате которой должны быть выделены группы риска и определены мишени практической работы. Арсенал методов диагностической работы у психологов достаточно широкий: наблюдение за поведением, как в процессе обследования, так и в естественных условиях (например, в классе, на переменах и т. д.); беседа; тестирование; проективные методы; методы и методики, используемые в клинической психологии, а также структурированные методы оценки риска. Среди тестовых методов, наиболее часто используемыми в процессе диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, являются такие методики, как опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), «Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения для учащихся общеобразовательных учреждений» (СПб., ВМедА, кафедра психиатрии) и тест «Склонность к девиантному поведению» (Э.В. Леус, А.Г. Соловьев).

Технологии сбора информации о несовершеннолетнем и разработки плана работы. Отдельно следует рассмотреть структурированные методы оценки риска. Они занимают промежуточное положение между методами диагностики и технологиями практической работы, поскольку содержат в себе алгоритмы анализа информации о несовершеннолетнем, которые нацелены на разработку индивидуального плана и программы работы с ним. Их можно отнести к технологиям сбора и структурирования информации о ребенке, факторах риска, ресурсах развития с последую-

щим определением степени интенсивности необходимой помощи и планированием работы. Одним из таких методов является «Оценка риска и возможностей» (ОРВ), который может применяться как на уровне первичной профилактики отклоняющегося поведения, так и в процессе работы с риском рецидива делинквентного поведения. С нашей точки зрения, данная технология может быть эффективно использована специалистами как при проведении психолого-педагогических консилиумов, так и в работе совета профилактики. В рамках первичного консилиума ОРВ позволяет проанализировать социальную ситуацию ребенка и его индивидуально-психологические особенности с точки зрения факторов риска и ресурсов, разработать обоснованный и аргументированный план работы, на динамическом или итоговом консилиуме отследить динамику изменений.

Следующие этапы психопрофилактической деятельности предполагают оказание непосредственной помощи группам риска и разработку профилактических программ, направленных на работу, как с клиентами, так и с их окружением. Каждый отдельный случай должен быть рассмотрен на консилиуме [8], результатом должна быть адресная психопрофилактическая программа, а обобщенный анализ и типологизация групп риска должны привести к разработке программ профилактики. И здесь опять имеется большой арсенал технологий помощи, который может комбинироваться в зависимости от задач помощи.

Технологии работы с несовершеннолетним. Нередко, когда начинают реализовываться рекомендации консилиума, необходимо провести мотивирование ребенка или подростка, направленное на формирование субъектной позиции и повышение эффективности взаимодействия. На этом этапе могут быть применены технологии мотивационного интервьюирования и консультирования, которые успешно используются также и в международной практике в работе с несовершеннолетними правонарушителями. Далее при реализации решений консилиума могут использоваться технологии формирования социально важных навыков с использованием методов коррекционно-развивающей, консультативной работы и активного социального обучения, включения ребенка или подростка в альтернативные виды просоциальной деятельности. Эти технологии должны формировать ресурсы личности, позволяющие повысить устойчивость к действию неблагоприятных факторов (иными словами, минимизировать действие риска и уязвимости).

Технологии работы с семьей. Зачастую работа только с несовершеннолетним малоэффективна, поскольку проблема девиантного поведения включает в себя также семейный контекст, подразумевающий оказание помощи родителям или законным представителям ребенка или подростка. В том случае, если речь идет о раннем выявлении проблем поведения,

проявляющихся до подросткового возраста, или о семьях группы риска с детьми раннего или дошкольного возраста, могут быть использованы технологии раннего вмешательства, направленные на предотвращение раннего неблагополучия. Данные технологии показывают высокую эффективность, в том числе в долгосрочной перспективе. В ситуации, когда неблагополучие имеет уже выраженные проявления, могут быть использованы технологии интенсивной семейной терапии на дому, когда с семьей работает междисциплинарная команда специалистов. Однако эти технологии несколько выходят за рамки возможностей таких образовательных организаций, как школы, но могут быть учтены при планировании работы с ребенком на этапе формулирования решений консилиума.

Технологии работы с сетью социальных контактов и социальным окружением. Прежде всего этот тип технологий направлен на просветительскую работу с различными категориями клиентов, в том числе с использованием социальной рекламы, а также на организацию социальной среды, позволяющей детям и подросткам включаться в социальные проекты (как региональные, так и локальные, разрабатываемые и реализуемые конкретными образовательными организациями). Не менее востребованными являются программы работы с различными подростковыми и молодежными субкультурами. Работа с сетью социальных контактов включает в себя также создание групп социальной поддержки — так называемых групп само- и взаимопомощи, например, среди сверстников, родителей, учителей. Такие группы могут быть организованы как внутри образовательной организации, так и между разными школами. Группы само- и взаимопомощи чаще всего проводятся в формате, когда нет какого-то определенного ведущего (тренера, модератора). В настоящее время актуальными являются также технологии информирования, которые лишь отчасти пересекаются с просветительской работой, поскольку подразумевают проведение лекций, семинаров, консультаций, подготовку специализированных брошюр, видеороликов и фильмов по тем или иным запросам и проблемам. В ряде случаев необходимо использования специализированных технологий в контексте восстановления отношений между несовершеннолетним и его социальным окружением, социумом в целом. Практический опыт показывает, что для решения этой задачи могут быть использованы приемы и методы сетевой терапии. К технологиям работы с социальным окружением можно также отнести процедуры медиации и примирения, осуществляемые в том числе школьными службами примирения, используемые на этапе урегулирования различных конфликтов.

Интегрированные (смешанные) технологии. В последнее время остро стоит вопрос об оценке эффективности деятельности и программ помощи, а также использовании доказательного подхода в практической работе специ-

алистов. Исследования показывают, что в этой связи наиболее эффективным оказывается эклектичный подход, когда в программы помощи интегрируются различные технологии. Например, постпонициарные технологии помощи детям, подросткам и их родителям либо законным представителям (включая тех взрослых из ближайшего окружения ребенка, которые освобождаются из мест лишения свободы) направлены на помощь в социальной адаптации и интеграции в социум. Такого рода интегрированные технологии могут быть разработаны и использованы в деятельности специалистов образовательной организации, когда программа помощи мультикомпонентна, т. е. учитываются индивидуальные и средовые аспекты работы с несовершеннолетними и семьями. Следует отметить, что профилактика как направление деятельности как раз и подразумевает больше мультикомпонентный характер, чем фокусировку на какой-то одной узкой проблеме. Если, например, речь идет о буллинге, то работа включает в себя и работу с учениками, и работу с педагогом, и просвещение родителей.

Технологии работы в интернет-пространстве. В условиях изменения социальной ситуации развития детей и подростков, которая трансформируется в том числе благодаря распространению Интернета и цифровых технологий, новой областью научных исследований и практических разработок являются технологии работы в виртуальной реальности и социальных сетях. Среди них можно выделить технологию онлайн-стритворк, направленную на работу с риском, гейтикипер-тренинг в контексте работы с суицидонаправленным онлайн поведением, разработку технологий онлайн-консультирования, интернет-площадок и платформ для организации психологической, консультативной и иной помощи в интернет-пространстве, развитие групп помощи в социальных сетях. Отметим, что в профессиональном стандарте «Психолог в социальной сфере» выделена отдельная профессиональная функция, связанная с работой психолога в сети Интернет [2]. Вместе с тем и психологи образования также стоят перед необходимостью освоения данных компетенций. Однако эта область практических разработок в нашей стране находится только в самом начале своего становления, когда происходит накопление и обобщение результатов исследований и эффективности работы в онлайн, а также разработка образовательных программ для специалистов.

Еще одним обязательным этапом в организации психопрофилактики является межведомственное взаимодействие специалистов. Еще раз подчеркнем принципы, в соответствии с которыми данное взаимодействие будет наиболее эффективным.

Во-первых, речь идет о преемственности. Клиент не должен бесцельно проходить одни и те же методики и программы. Особенно это часто встречается при психодиагностическом обследовании и приводит к тому, что порой

клиент наизусть знает вопросы и желательные ответы на них. Кроме того, почти полностью игнорируется траектория движения клиента по разным организациям, соответственно, психологи порой с удивлением узнают, что с клиентом уже проводилась какая-либо работа. Особенно в юридически значимых ситуациях важно понимание правового контекста, ведь клиент может перейти в другую организацию (например, из обычной школы в закрытую) и психологическая помощь не может быть эффективной без учета этого.

Во-вторых, очень важен принцип вариативности психологической помощи. Каждая организация имеет свою специфику, соответственно, психологические службы разных ведомств и организаций могут предложить свои программы (углубленной психодиагностики, развивающей или психокоррекционной помощи). Разные субъекты профилактики могут оказывать психологическую помощь не только самому несовершеннолетнему, но и его окружению. Так, например, различные центры могут взять на себя работу с родителями, что не совсем в функциях образовательных организаций.

В-третьих, — принцип координации. Даже при высокой вариативности психологической помощи важно, чтобы действительно было взаимодействие специалистов, что вполне возможно реализовывать в форме консилиума, который может взять на себя роль координационного совета, функциями которого будут планирование профилактической программы, контроль за ее реализацией, а также необходимая коррекция (изменение тех пунктов программы, которые показывают свою неэффективность, а также привлечение необходимых специалистов, как психологического профиля, так и смежников).

В соответствии с этими принципами, психологи системы профилактики, в частности образовательных учреждений, должны иметь что-то вроде карты межведомственного взаимодействия, где определены специалисты, которых можно вовлечь в совместную работу или к которым можно направить своих клиентов. При этом важно оценить достаточность этих контактов в контексте того контингента клиентов, с которыми работает психолог: например, с точки зрения их обеспеченности (некоторые не могут себе позволить платить за услуги специалистов, а некоторые предпочитают именно коммерческие отношения) или удаленности от их места проживания (может ли клиент выделить на это время или у него нет возможностей покинуть свое место проживания). Учесть необходимо и вопросы анонимности, так как существует ряд проблем, которые клиенты (или заказчики) не решают вследствие страха перед оглаской (например в случае обращения к психиатру или наркологу).

Говоря о программах профилактики девиантного поведения, нам хотелось бы отметить, что можно выделить два типа таких программ.

1. Программы профилактики как комплексная система деятельности в процессе решения проблем, связанных с отклоняющимся поведением,

эффект которых рассчитан не на конкретного несовершеннолетнего или семью, а на определенную категорию, выделенную по какому-то признаку (например, программа профилактики суицидального поведения несовершеннолетних). Этот тип программ методически описывает систему работы специалистов, занимающихся профилактикой того или иного вида отклоняющегося поведения в конкретной образовательной организации.

2. Профилактические программы в отличие от программ профилактики представляют собой адресную помощь, направленную на системное изменение конкретной ситуации и поведения данного ребенка или семьи, с учетом факторов риска и ресурсов развития. Этот тип программ разрабатывается как раз в рамках работы консилиума непосредственно для каждого клиента.

Можно выделить ряд общих требований, которые предъявляются на этапе разработки программы профилактики. Соблюдение этих требований позволит специалистам обосновывать те или иные действия в рамках практической работы с детьми и подростками. Во-первых, такая программа должна иметь название и указание на авторство. Во-вторых, она должна быть обоснована, т. е. отвечать актуальной ситуации и практическим запросам. В-третьих, в программе необходимо сформулировать цель и задачи, при этом важно, чтобы цель определялась как образ конечного результата, ресурс, который будет сформирован у клиента (ребенка, подростка, семьи). Также цель не должна иметь отрицательную формулировку. В-четвертых, желательно, чтобы в программе была описана теоретическая модель того или тех феноменов, которые являются мишенями воздействия. Этот раздел имеет принципиальное значение для формулирования задач программы. В-пятых, должно быть указание на целевую группу или целевые группы, являющиеся ключевыми клиентами программы. В-шестых, важно определить длительность программы, ее объем в часах, количество и продолжительность занятий, их формы, а также принципы комплектования групп (количество человек, возраст, пол и т. п.), если программа подразумевает различные групповые форматы работы. В-седьмых, важно на этапе разработки программы продумать, какая методическая и материально-техническая база нужна для ее реализации и воплощения (например, бланки методик, оборудование и т. п.). В-восьмых, структурируются этапы и блоки программы, что обычно делается в форме тематического плана. Далее должны быть представлены методические рекомендации по реализации программы; описание занятий, включающее в себя формулирование тем и целей занятий, методов, которые планируется использовать в ходе занятий, оборудования, которое необходимо на тех или иных занятиях (в том числе бланки диагностических методик, дидактический и раздаточный материал и т. п.); планы занятий и описание хода занятия (описание игр и упражнений, которые планируется использовать, текст лекции или сообщения, если они

планируются и т. п.). В отдельном разделе программы желательно описать, каким образом будет оцениваться эффективность программы на основе доказательного подхода (например, через экспертные оценки, анализ отзывов клиентов, результаты мониторинга и т. д.). В конце программы приводится список использованной литературы.

Таким образом, профилактическая деятельность психолога — сложно-организуемая деятельность, в которую включены специалисты различных направлений и ведомств. Как показывает проведенный нами анализ, такая деятельность не может быть сведена к одному или нескольким отдельным мероприятиям, а должна осуществляться системно и с использованием всех ресурсов среды и самого человека. На наш взгляд, очень важна методическая поддержка психологов, осуществляющих данную деятельность, в первую очередь, через создание площадки для обмена технологиями, методами и опытом в целом. И от формального подхода необходимо переходить к содержательному насыщению среды, чтобы любая неожиданность стала возможностью для развития, а не травмирующим фактором.

Литература

1. *Алехина С.В., Битянова М.Р.* Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2009. № 4. С. 66–73. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2009/n4/27746.shtml (дата обращения: 20.03.2020).
2. *Богданович Н.В.* Анализ основных профессиональных стандартов, предполагающих работу психологов в трудных жизненных и юридически значимых ситуациях [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 2. С. 1–12. doi:10.17759/psylaw.2016060201. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2016/n2/81663.shtml> (дата обращения: 20.03.2020)
3. *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Межведомственное взаимодействие как основа профилактики девиантного поведения несовершеннолетних // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов / Под общ. ред. Д.В. Соичко. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. С. 678–686. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37275660_61566750.pdf (дата обращения: 20.03.2020).
4. *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Профилактика как направление деятельности психологов // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2018. С. 137–138. URL: http://psyjournals.ru/files/96133/kochenovskie_chteniya_2018.pdf (дата обращения: 20.03.2020).
5. *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Психологические технологии как основа подготовки специалистов в области юридической психологии // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2018) Материалы международной

- научно-практической конференции / Под ред. Ю.А. Шаранова, В.А. Шаповала; сост. М.А. Кутырёв. 2018. С. 53–57. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37197422_91574532.pdf (дата обращения: 20.03.2020).
6. Делибалт В.В., Богданович Н.В. Спектр технологий помощи несовершеннолетним с проблемным и девиантным поведением в контексте юридически значимых ситуаций // Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: сб. тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. 2016. С. 122–124. URL: https://psyjournals.ru/files/83497/sbornik_modern_psy_and_law.pdf (дата обращения: 20.03.2020).
 7. Навигатор профилактики и памятки по различным видам отклоняющегося поведения. Методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся. М: МГППУ, 2018 г. URL: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (дата обращения: 20.03.2020).
 8. Пимонов В.А., Делибалт В.В., Дворянчиков Н.В., Малкин Д.А. К вопросу о нормативно-правовом регулировании организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в контексте профилактики правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Том 8. № 1. С. 95–109. doi:10.17759/psylaw.2018080107. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2018/n1/91730.shtml> (дата обращения: 20.03.2020).

Информация об авторах

Наталья Викторовна Богданович, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

Варвара Васильевна Делибалт, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>, e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

Prevention of Deviant Behavior of Children and Adolescents as a Field of Activity of a Psychologist in Educational Institutions²

Nataliya V. Bogdanovich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

² Cited by: Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Prevention of Deviant Behavior of Children and Adolescents as a Field of Activity of a Psychologist in Educational Institutions. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 1–14. DOI:10.17759/psylaw.2020100201 (In Russ.).

Varvara V. Delibalt

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>, e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

The article examines the methodological basics of deviant behavior prevention of minors as a field of activity of a psychologist in educational organizations. The substantial definition, main contradictions and requirements for the organization of psychological prevention are provided. The specifics of preventive activities in the context of difficult life and legally significant situations involving minors with problematic and deviant behavior are considered. The algorithm of planning psychoprophylactic work in the form of technology “Cycle of activity of the psychologist” is defined. It describes the main stages of psychoprophylaxis, as well as methods and technologies used at each stage of this activity. The main principles of interagency cooperation as a necessary aspect of this activity, as well as requirements for the development of psychoprophylactic programs and prevention programs are highlighted.

Keywords: prevention, preventive programs, psychoprophylactic, deviant behavior, difficult life situations, legally significant situations, children, adolescents, minors, field of psychological work, interagency cooperation, educational institutions.

References

1. Alekhina S.V., Bityanova M.R. Monitoring kak vid professional'noi deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [Monitoring as a professional activity of a teacher-psychologist]. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Psychological Practice in Education]. 2009. № 4. pp. 66–73. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2009/n4/27746.shtml (Accessed 20.03.2020)
2. Bogdanovich N.V. Analiz osnovnykh professional'nykh standartov, predpolagayushchikh rabotu psikhologov v trudnykh zhiznennykh i yuridicheskoi znachimykh situatsiyakh [Analysis of the basic professional standards involving the work of psychologists in difficult and legally significant situations]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]. 2016. Tom 6. № 2. pp. 1–12. doi:10.17759/psylaw.2016060201 URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2016/n2/81663.shtml> (Accessed 20.03.2020)
3. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Mezhdvodomstvennoe vzaimodeistvie ka osnova profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh. [Interdepartmental interaction as a basis for prevention of deviant behavior of minors] Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya [Psychology of the XXI century: challenges, searches, vectors of development]. Sbornik materialov Vserossiiskogo simpoziuma psikhologov. D.V. Sochivko (ed.). Publ. Akademiya prava i upravleniya Federal'noi sluzhby ispolneniya nakazanii (Ryazan') 2019. pp. 678–686. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37275666_61566750.pdf (Accessed 20.03.2020)
4. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Profilaktika kak napravlenie deyatel'nosti psikhologov [Prevention as a field of activity of psychologists]. Kochenovskie chteniya «Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii» [Psychology and Law in the modern Russia]. Sbornik

- tezisov uchastnikov Vserossiiskoi konferentsii po yuridicheskoi psikhologii s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: MGPPU, 2018. pp. 137–138. URL: http://psyjournals.ru/files/96133/kochenovskie_chteniya_2018.pdf (Accessed 20.03.2020)
5. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Psikhologicheskie tekhnologii kak osnova podgotovki spetsialistov v oblasti yuridicheskoi psikhologii [Psychological technologies as the basis for training specialists in the field of legal psychology]. Aktual'nye problemy psikhologii pravookhranitel'noi deyatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii [Actual problems of law enforcement psychology: concepts, approaches, technologies] (Vasil'evskie chteniya – 2018) Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Yu. A. Sharanova, V. A. Shapovala (ed.). 2018. pp. 53–57. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37197422_91574532.pdf (Accessed 20.03.2020)
 6. Delibalt V.V., Bogdanovich N.V. Spektr tekhnologii pomoshchi nesovershennoletnim s problemnym i deviantnym povedeniem v kontekste yuridicheskoi znachimykh situatsii [Spectrum of technologies for helping minors with problematic and deviant behavior in the context of legally significant situations]. Kochenovskie chteniya "Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii" [Psychology and Law in the modern Russia] sbornik tezisev uchastnikov Vserossiiskoi konferentsii po yuridicheskoi psikhologii s mezhdunarodnym uchastiem. 2016. pp. 122–124. URL: https://psyjournals.ru/files/83497/sbornik_modernPsy_and_Law.pdf
 7. Navigator profilaktiki i pamyatki po razlichnym vidam otklonyayushchegosya povedeniya. Metodicheskie materialy po priznakam deviatsii, deistviyam spetsialistov sistemy obrazovaniya v situatsiyakh sotsial'nykh riskov i profilaktike deviantnogo povedeniya obuchayushchikhsya [Prevention Navigator and reminders for various types of deviant behavior. Methodological materials on signs of deviations, actions of specialists of the education system in situations of social risks and prevention of deviant behavior of students]. Moscow: Publ. MGPPU, 2018. URL: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (Accessed 20.03.2020)
 8. Pimonov V.A., Delibalt V.V., Dvoryanchikov N.V., Malkin D.A. K voprosu o normativno-pravovom regulirovanii organizatsii deyatel'nosti psikhologo-mediko-pedagogicheskikh komissii v kontekste profilaktiki pravonarushenii nesovershennoletnikh [On legal regulation of activities of psychological, medical and educational committees in the context of crime prevention among minors]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]. 2018. Tom 8. № 1. pp. 95–109. doi:10.17759/psylaw.2018080107 URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2018/n1/91730.shtml> (Accessed 20.03.2020)

Information about the authors

Nataliya V. Bogdanovich, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Law, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

Varvara V. Delibalt, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Law, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>, e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

ПРИЛОЖЕНИЕ

Предложения по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения

Составители: ***В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин, О.И. Леонова***

В связи с постепенным введением карантина из-за распространения коронавирусной инфекции важное значение имеет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения, при организации которого особое внимание необходимо уделить оказанию психологической помощи и поддержки семьям с детьми.

Изменение режима образования предполагает выстраивание алгоритма организации взаимодействия педагогических работников и педагогов-психологов с обучающимися и их родителями (законными представителями), предусматривающего:

- установление и поддержание контактов педагога-психолога с членами семей, педагогическими работниками и администрацией образовательных организаций (в том числе проведение опроса и установочного совещания по организации психолого-педагогической поддержки образования в условиях дистанционного режима обучения и распространения коронавируса);
- проведение консультаций и мероприятий просветительского, методического, организационного характера, в том числе по проблемам организации учебной деятельности и досуга в домашних условиях, повышения мотивации обучающихся на участие в дистанционных занятиях, повышения адаптации субъектов образовательного процесса к новым условиям обучения, применения педагогических технологий, способствующих повышению эффективности удаленных форм учебных занятий.

Создание единой цифровой образовательной платформы, наличие устойчивой интернет-связи, способность использовать современные информационные образовательные ресурсы — является необходимым условием обучения в дистанционном режиме. Дистанционный режим, в том числе, предполагает организацию рабочего места педагога-психолога, подбор инструментария для психолого-педагогической работы в дистанционной форме, освоение дистанционных технологий работы (в т. ч. групповых и индивидуальных), соблюдение этических норм психолога в связи с применением дистанционных форм работы (чаты, мессенджеры, электронная переписка).

Перевод на дистанционный режим работы, возможность потери заработка, наличие трудной жизненной ситуации, угроза распространения эпидемии и к тому же — условия изолированности семей с детьми в ограниченном пространстве — являются стрессовыми факторами, способствующими возникновению острых психологических состояний.

Поэтому психолого-педагогическая работа должна предусматривать:

- применение в практике педагога-психолога форм и методов экстренной и кризисной психологической помощи (в т. ч. в дистанционном формате), с целью быстрого снижения возможных негативных эффектов (паника, слухи, агрессивные проявления);
- психологическое консультирование родителей и близких членов семей обучающегося, в том числе направленное на развитие умений справляться с изменившимися условиями жизни;

- информирование о консультативной психологической помощи, оказываемой анонимно (в том числе с использованием телефона доверия);
- привитие навыков совладающего поведения всем субъектам образовательной среды; обучение их навыкам саморегуляции (разные возрастные, целевые группы);
- организацию в дистанционной форме групп взаимоподдержки с семьями с детьми, обучение возможностям выхода из состояния дискомфорта, повышение стрессоустойчивости в домашних условиях, повышение уровня коммуникаций в семье.

Нахождение обучающихся вне образовательного учреждения должно предусматривать индивидуальную работу с семьями по удержанию несовершеннолетних в поле зрения педагогических работников и предупреждению возникновения у несовершеннолетних групп риска социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения (употребление ПАВ, агрессивное и аутоагрессивное поведение, депрессивные состояния, попадание под влияние деструктивных сообществ (посредством сети интернет), рост проявлений рискованного поведения и пр.).

Памятка для педагогов-психологов по организации сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях перехода на обучение в дистанционном режиме

Составители: *С.В. Алехина, А.В. Хаустов*

Переход с очной формы обучения на обучение в дистанционном режиме сопровождается серьезными изменениями в жизни ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС). В связи характерными особенностями развития детей с РАС, проявляющимися в стереотипности поведения и склонности к сохранению установленного жизненного порядка, ситуация изменения формы обучения может вызывать у них сильный дискомфорт и дезадаптацию. Это, в свою очередь, будет препятствовать освоению адаптированной основной общеобразовательной программы. Преодоление этих сложностей возможно путем создания специальных условий обучения в домашней среде и организации психолого-педагогического сопровождения в изменившейся ситуации.

Важнейшим направлением работы психолога в случае перехода учащегося на дистанционное обучение является оказание помощи в адаптации к новым условиям. В зависимости от возраста и уровня развития ребенка данная работа может быть проведена различными способами и в разных формах.

У обучающихся начального школьного возраста, а также у учащихся более старшего возраста со сниженным интеллектом работа по адаптации проводится в значительной степени посредством родителей. Педагог-психолог в данном случае является наставником или супервизором. Его первоначальной задачей становится информирование родителя по вопросам организации обучения в домашних условиях. Основными тематиками консультирования являются:

- способы адаптации среды (зонирование пространства, его обедненность, использование визуальных подсказок, ограничение пространства с постепенным его расширением, использование специального сенсорного оборудования);
- подбор способов мотивации ребенка к учебной деятельности;
- формирование учебного поведения в домашних условиях;

- способы преодоления нежелательного поведения;
- выстраивание взаимоотношений с ребенком в новой роли («родитель-учитель», «родитель-тьютор»).

На уровне основного и среднего общего образования при сохранном интеллектуальном развитии обучающегося работа по его подготовке к обучению в дистанционном режиме может осуществляться непосредственно педагогом-психологом в режиме онлайн. При работе в данном направлении могут применяться следующие методы: социальные истории, видеомоделирование, визуальные сценарии, беседа.

Показателями успешной адаптации ребенка являются:

- принятие и выполнение новых правил поведения в ситуации дистанционного обучения;
- соблюдение установленного режима дня;
- выполнение заданий в специально организованном рабочем месте;
- следование визуальному расписанию занятий;
- выполнение заданий под руководством родителя или при его поддержке в качестве тьютора;
- взаимодействие с педагогом в режиме онлайн (выполнение инструкций, заданий, ответы на вопросы);

По завершению у учащегося адаптационного периода при организации дистанционного режима обучения необходимо определить дальнейшие цели психологической работы, которые в новых сложившихся условиях могут сильно отличаться от запланированных ранее.

При разработке индивидуальной программы коррекционной работы в части психологического сопровождения важно обеспечить необходимую поддержку учебного процесса, а также выбирать цели по формированию отдельных функциональных навыков, необходимых для повседневной жизни. При необходимости поддержки процесса обучения психолог участвует в проведении уроков в режиме онлайн, осуществляет наблюдение за организацией процесса обучения и разрабатывает рекомендации для учителя и родителя по развитию навыков, необходимых для обучения, и преодолению трудностей в обучении, характерных для учащихся с РАС. Как правило, такие рекомендации включают следующие тематики:

- дополнительное структурирование процесса обучения;
- подбор мотиваторов для повышения интереса к учебной деятельности и эффективного формирования учебных навыков;
- применение методов визуальной поддержки (наглядные схемы организации рабочего места; схемы последовательности подготовки к уроку; алгоритмы подбора необходимых для выполнения определенной деятельности учебных материалов; последовательности выполнения отдельных учебных действий; визуальное расписание занятий или распорядка дня).

При работе над жизненными компетенциями в условиях обучения в дистанционном режиме приоритетными становятся задачи по формированию социально-бытовых навыков (самообслуживание и бытовая ориентировка), навыков времяпрепровождения и досуговых навыков (расширение интересов ребенка и видов деятельности), а также совместных игровых навыков с другими членами семьи.

При постановке целей психологической работы важно учитывать возраст и уровень развития детей, в зависимости от которых будут меняться как содержание, так и способы работы. При работе с детьми с выраженными аутистическими нарушениями

ями реализация целей программы индивидуальной коррекционной работы будет осуществляться преимущественно родителем под дистанционным наблюдением и супервизией педагога-психолога. При работе с детьми с менее выраженными аутистическими нарушениями акцент смещается на непосредственную коррекционную онлайн работу психолога с ребенком.

На первом этапе непосредственной работы психолога с ребенком в режиме онлайн осуществляется отработка элементарных социально-коммуникативных навыков: совместное внимание, визуальный контакт со специалистом, навыки простейшей имитации, выполнение каких-либо действий в присутствии педагога в режиме онлайн, выполнение простых инструкций.

Для детей с более высоким уровнем развития и менее выраженными расстройствами аутистического спектра диапазон формируемых навыков расширяется. В дистанционном онлайн режиме может проведена работа по формированию широкой группы коммуникативных диалоговых навыков, навыков совместной онлайн игры, понимания эмоций, модели психического, высших психических функций, когнитивных навыков. Важно обеспечить своевременный переход от индивидуальной работы в формате психолог-ребенок к работе в мини-группе в дистанционном режиме.

Таким образом, психологическая поддержка обучающихся с РАС в условиях дистанционного обучения направлена на их адаптацию, освоение адаптированной основной общеобразовательной программы и социальное развитие путем формирования жизненных компетенций и преодоления имеющихся социально-коммуникативных дефицитов. В отличие от очной формы обучения в ситуации дистанционного обучения могут меняться конкретные приоритетные цели работы и способы их достижения.

Предложение по управлению психологической службой образования в субъекте Российской Федерации в условиях дистанционного режима обучения¹

Составитель ***И.В. Пестова***

Цифровизация, затрагивая основные виды деятельности педагога-психолога: психологическое просвещение; психологическая профилактика; психологическое консультирование; психологическая диагностика; психологическая коррекция; психологическая реабилитация и социально-психологическая адаптация; экспертно-аналитическая и мониторинговая деятельность, — может увеличить количество благополучателей, качественно изменить специфику работы специалистов внутри организаций, особенности взаимодействия службы на внутриведомственном и межведомственном уровне, а также сделать акцент на подготовке специалистов психологической службы в образовании. Предполагаем цифровизацию в указанных направлениях посредством расширения форматов деятельности с акцентом на Интернет-технологии.

¹ Опыт отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» г. Полевской Свердловской области.

Форматы и технологии психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса

- консультирование онлайн (с использованием программ zoom, skype, WhatsApp);
- консультирование по принципу «телефон доверия» через электронную почту и оперативная помощь через социальные сети;
- диагностика через сеть Интернет, с возможностью сбора данных на едином ресурсе (например, социально-психологическое тестирование);
- создание онлайн опросов и тестов с помощью Интернет-конструкторов (например, тестирование через Google-формы);
- психологическое просвещение и психопрофилактика посредством создания интересного видео-контента, прямых эфиров, вебинаров, видеоинструктирования, электронных библиотек, коллекций видеofilьмов;
- психологическая коррекция с использованием онлайн- и мобильных тренажеров, онлайн игр (например, для коррекции и развития познавательных процессов);
- использование мобильных и Интернет трекеров для фиксации и мониторинга социально-психологической адаптации;
- фиксация и хранение результатов тестирований для мониторинговой деятельности в виртуальном облаке.

Форматы и технологии взаимодействия службы на внутриведомственном и межведомственном уровне

- видео-конференцсвязь для проектного и оперативного взаимодействия специалистов психологической службы области;
- сетевое взаимодействие на объединенном портале;
- единая библиотека нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность психологической службы;
- мобильное и безбумажное взаимодействие специалистов ведомств;
- онлайн ресурсная карта специалистов психологической службы с возможностью взаимодействия с ними;
- единая информационная система для передачи случаев.

Форматы и технологии подготовки специалистов психологической службы в образовании и повышении их квалификации

- создание современной цифровой базы образовательного процесса специалистов;
- создание и развитие интеграционной платформы непрерывного психолого-педагогического образования;
- развитие собственного ИТ-потенциала психологических служб в организациях;
- видеоинструктирование по использованию в работе и пояснению нормативно-правовой базы психологической службы в образовании;
- разработка цифрового контента в формате онлайн-курсов, вебинаров, прямых трансляций и др.;
- единая база научно-методических ресурсов психологической службы в образовании.

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, президент, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Забродин Юрий Михайлович, доктор психологических наук, профессор, советник при ректорате, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

Леонова Олеся Игоревна, кандидат психологических наук, ведущий аналитик, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: Olesya_leonova@mail.ru

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Хаустов Артур Валерьевич, кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: arch2@mail.ru

Пестова Ирина Васильевна, директор, ГБУ Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо», г. Полевской, Российская Федерация.

APPENDIX

Proposals for psychological and pedagogical support of the educational process in the conditions of distance learning

Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Professor, an academician of the Russian Academy of Education, President of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Yurii M. Zabrodin, Doctor of Psychology, Professor, Advisor to the Administration, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

Olesya I. Leonova, PhD in Psychology, Lead Analyst, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Vice-Rector on Inclusive Education, Chief of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Artur V. Khaustov, Ph.D in Pedagogy, director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education. Moscow, Russia, e-mail: arch2@mail.ru

Научное издание

**Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье,
дистанционное образование, интернет-безопасность**

Сборник материалов

Том 1

Составители

Рубцов В.В., Шведовская А.А.

Редакционная коллегия

Рубцов В.В., Марголис А.А., Вачков И.В., Вихристюк О.В.,
Дворянчиков Н.В., Ермолова Т.В., Забродин Ю.М., Толстых Н.Н.,
Хаустов А.В., Холмогорова А.Б., Шведовская А.А.

Редактор *Р.К. Лопина*

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

60×90¹/₁₆, Гарнитура «Петербург».
Тираж 500 экз.