

ISSN 2500-0608



БЛАГОПОЛУЧИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сборник научных статей

*Под научной редакцией Т.Н. Канонир,
А.И. Савенкова*

Современная аналитика образования

№ 2 (76)
2024



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

**БЛАГОПОЛУЧИЕ
В ОБРАЗОВАНИИ:
СОВРЕМЕННЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник научных статей

*Серия
Современная аналитика
образования*

№ 2 (76)
2024



УДК 37.06; 316.47
ББК 60.56
Б 68

Сопредседатели редакционного совета серии:

Я.И. Кузьминов, к.э.н., научный руководитель НИУ ВШЭ;
Е.А. Терентьев, к.с.н., директор Института образования НИУ ВШЭ

Выпускающий редактор серии:

М.А. Новикова, к.п.с.н., научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ

Ответственный редактор серии:

С.И. Заир-Бек, к.п.н., научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ

Рецензенты:

Т.Н. Канонир, Dr. Psych. (PhD), доцент Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ, директор Аспирантской школы по образованию НИУ ВШЭ, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ;

А.И. Савенков, член-корреспондент Российской академии образования, д.п.с.н., д. п. н., профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ;

И.Ю. Иванов, младший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ

Научные редакторы:

Т.Н. Канонир, А.И. Савенков

Благополучие в образовании: современные исследования: сб. научных ст. / науч. ред. Т. Н. Канонир, А. И. Савенков ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2024. — 240 с. — 100 экз. — (Современная аналитика образования. № 2 (76)).

Благополучие становится «новой успешностью»: индикаторы благополучия учащихся все чаще приходят на смену привычным показателям академической успеваемости. Гармоничное развитие личности школьника или студента возможно только в том случае, когда оно сопровождается переживанием субъективного благополучия, связанного с вовлеченностью в учебный процесс, продуктивными коммуникациями со сверстниками и учителями, верой в собственные силы и умением справляться со сложностями. Сборник включает в себя ряд современных исследований, посвященных практикам обеспечения благополучия на разных ступенях образования и в дополнительном образовании, а также научному инструментарию оценки показателей благополучия.

Сборник будет интересен как практикам — преподавателям учебных заведений, педагогам-психологам, членам административных команд, так и исследователям сферы образования и психологии.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	7
-----------------------	---

Александра Струкова

Благополучие школьников в теории самодетерминации: обзор теоретических и эмпирических публикаций	11
Введение	12
Обзор литературы	13
Методы и данные	20
Результаты	21
Дискуссия	34
Заключение	35
Литература	36

Татьяна Аржакаева, Алина Гончар, Юлия Панюкова

Психологические ресурсы пространственной среды в представлениях учащихся о любимых местах в школе	43
Введение	45
Выборка, процедура и методы исследования	48
Результаты	49
Обсуждение результатов и выводы	59
Литература	63

Елена Савина

Модель психологического благополучия девочек-подростков	67
Введение	68
Физическое здоровье, здоровый образ жизни и образ тела	69
Эмоциональное благополучие	71
Благополучие в межличностных отношениях	73
Идентичность, целеполагание и жизненные смыслы	75
Дискуссия	76

Выводы	78
Литература	78
<i>Сергей Ткач, Майя Русакова</i>	
Повседневные практики и жизненные ориентации в субъективном благополучии подростков	83
Введение	84
Интуиция благополучия	84
От нормы к гедонизму.	87
Материалы и методы	91
Результаты	92
Заключение	96
Литература	97
<i>Мария Новикова, Иван Иванов, Марина Угарова</i>	
Вовлеченность в систему дополнительного образования как фактор субъективного благополучия детей.	101
Введение	103
Выборка.	105
Методы	105
Переменные	106
Результаты	108
Дискуссия	113
Литература	117
<i>Магдалена Алехандра Гаете Сепулведа</i>	
Психологическое сопровождение в университетах в условиях постпандемической реальности: анализ практик и рекомендации для развития	125
Введение	127
Анализ данных	131
Рекомендации для формирования стратегии поддержки психологического благополучия студентов.	138
Ограничения.	147
Заключение	148
Литература	149

*Магдалена Александра Гаете Сепулведа, Елена Горбунова,
Ирина Крылова, Александра Кульбаева*

Психологические службы как агенты поддержания психологического благополучия студентов: анализ сайтов вузов	151
Введение	153
Теоретические основания исследования	155
Методология	156
Описание выборки	159
Анализ данных	160
Заключение	170
Литература	173

Елена Нехорошева, Дарья Касаткина

Модели содействия психологическому благополучию студентов: кейс-стади десяти университетов мира	176
Введение	178
Основная часть	179
Метод	181
Выборка	181
Результаты	184
Обсуждение и выводы	193
Литература	196

Анна Дьячук

Индивидуальные предикторы академической успешности студентов	198
Введение	199
Академическая успешность и академическая успеваемость	200
Психологические предикторы академической успешности	202
Методология исследования	205
Результаты исследования	207
Общее обсуждение результатов и выводы	215
Литература	216

Содержание

*Татьяна Канонир, Алена Куликова (Пономарева),
Екатерина Орел*

Измерение благополучия в образовании	221
Введение	222
Определения благополучия	223
Типы инструментов для оценивания благополучия	226
Заключение	233
Литература	234

ВВЕДЕНИЕ

Субъективное благополучие участников образовательных отношений, преодоление эмоционального дистресса — одна из важнейших целей деятельности современных образовательных систем во всех странах мира. При безусловной значимости достижения академической успешности, развития когнитивных способностей, позитивной социализации обучающихся принципиально важным на всех уровнях системы образования является преодоление периодически ощущаемого обучающимися и обучаемыми эмоционального дискомфорта. Как свидетельствуют данные исследований, причиной возникающих сложностей становится не только неверно выстроенный образовательный процесс, но и внутренние, личностные особенности педагогов и учеников, такие как экстернальный локус контроля, неадекватная атрибуция собственных успехов и неудач, фактическая неспособность к рефлексии собственных действий.

Несмотря на повышенный интерес ряда исследователей к проблематике субъективного благополучия участников образовательных отношений, границы этого понятия остаются недостаточно четко очерченными. Задача предлагаемого сборника — сделать шаг на пути консолидации представлений исследователей различных научных школ, формирующихся в разных университетах и научных институтах. Этим обусловлена некоторая фрагментарность содержания.

Несколько слов о представленных в сборнике исследованиях.

В статье Александры Струковой «Благополучие школьников в теории самодетерминации: обзор теоретических и эмпирических публикаций» содержится аналитический материал, описывающий проблематику субъективного благополучия школьников с позиций теории самодетерминированной личности. Согласно этому подходу, удовлетворение трех универсальных потребностей — автономии (autonomy), компетентности (competence) и сопричастности (relatedness) — является условием благополучия личности в образовательной среде. В качестве цели своей работы автор рассматривает проведение систематического обзора публикаций на основе теории самодетерминации, касающегося сферы образования.

В статье Татьяны Аржакаевой, Алины Гончар и Юлии Панюковой «Психологические ресурсы пространственной среды в представлениях учащихся о любимых местах в школе» тема благополучия

в школе раскрывается с позиции влияния на него окружающей обстановки. Авторы представляют результаты лонгитюдного исследования и демонстрируют, как по мере взросления учеников меняются любимые места в школе, позволяющие им справляться со стрессом. Замеры в рамках исследования проводились в 4, 5 и 9 классах. Отдельно авторы анализируют различия между мальчиками и девочками.

В статье Елены Савиной «Модель психологического благополучия девочек-подростков» представлена авторская модель психологического благополучия, разработанная для девочек этого возраста. Автор справедливо отмечает, что они в большей степени подвержены риску снижения уровня благополучия и нуждаются в поддержке. Одновременно, этот возрастной период может быть использован для развития навыков, которые обеспечат психологическое благополучие в долгосрочной перспективе. В статье представлены теоретические основания модели, но они могут служить также базисом для разработки как инструмента измерения с последующей эмпирической проверкой, так и направленных на повышение благополучия девочек-подростков интервенций, с последующей проверкой их эффективности.

В статье «Повседневные практики и жизненные ориентации в субъективном благополучии подростков» Сергей Ткач и Майя Русакова анализируют, как способы обычного времяпрепровождения подростков, связанные с досугом и дополнительными занятиями, влияют на их субъективное благополучие. Авторы также предлагают оригинальную интерпретацию благополучия в рамках гедонистической теоретической традиции.

В статье «Вовлеченность в систему дополнительного образования как фактор субъективного благополучия детей» Мария Новикова, Иван Иванов и Марина Угарова рассматривают субъективное благополучие через призму структурированного дополнительного образования. На выборке из 1371 учеников 7–10-х классов они анализируют, как участие в дополнительном образовании отражается на субъективном благополучии. Учет социально-демографической информации, успеваемости и показателей ученического выгорания позволяет авторам представить более объемную картину этих связей.

В статье Магдалены Александры Гаеде Сепулведы «Психологическое сопровождение в университетах в условиях постпандемической реальности: анализ практик и рекомендации для развития» представлены результаты изучения практики оказания психологической помо-

щи студентам в борьбе со стрессом в академической среде. В качестве одной из своих целей автор рассматривает формулировку рекомендаций по формированию стратегии психологической поддержки студентов, учитывающей новую реальность университетов после пандемии COVID-19. В ходе исследования автором были проведены контент-анализ и сравнение практик поддержки ментального благополучия студентов в десяти ведущих российских и тринадцати зарубежных университетах. Данные для анализа были взяты автором из открытых источников: с сайтов и официальных страниц вузов в социальных сетях. Университеты сравнивались по наличию психологической службы, качеству ее сайта, представленности в социальных сетях, спектру оказываемых услуг, партнерствам и внешним связям, а также по наличию нестандартных IT-решений.

В статье Магдалены Алехандры Гаете Сепулведы, Елены Горбуновой, Ирины Крыловой и Александры Кульбаевой «Психологические службы как агенты поддержания психологического благополучия студентов: анализ сайтов вузов» авторы отмечают, что нередко барьером к получению психологической поддержки студентами является их низкая информированность о деятельности университетских психологических служб. Соответственно, специализированные сайты последних могут выступать инструментом решения этой проблемы. Для оценки представленности психологических служб на сайтах российских вузов авторами были проанализированы данные по 528 вузам в период с сентября по октябрь 2022 года. Информация группировалась по перечню индикаторов, включающих наличие сайта психологической службы, сведений о сотрудниках, о возможности консультирования и о других услугах. Для анализа использовались методы дескриптивной статистики.

Статья Елены Нехорошевой и Дарьи Касаткиной «Модели содействия психологическому благополучию студентов: кейс-стади десяти университетов мира» также посвящена теме поддержки студентов в университете. Авторы анализируют опыт организации поддержки благополучия студентов на примере десяти университетов из девяти стран, отличающихся друг от друга по разным основаниям. Выделены и описаны четыре организационно-содержательные модели такой поддержки. Несмотря на отличия этих моделей в разных университетах, всех их роднит четко обозначенная миссия, ориентированная на защиту ментального здоровья и обеспечение благополучия студентов.

Статья Анны Дьячук «Индивидуальные предикторы академической успешности студентов» посвящена теме соотношения объективных и субъективных показателей академической успешности студентов. На выборке из 1962 студентов автор демонстрирует качественные различия в академической успешности, которая включает в себя субъективные переживания в учебной деятельности и удовлетворенность результатами обучения при сходной успеваемости студентов, а затем анализирует уровень самооффективности и копинг-стратегии каждой из групп.

В статье Татьяны Канонир, Алены Куликовой (Пономаревой) и Екатерины Орел «Измерение благополучия в образовании» рассматривается проблема выбора релевантного и валидного инструментария для исследований в области образования. Анализируются различные типы инструментов измерения субъективного благополучия, такие как отдельные утверждения, шкалы и комплексные инструменты, и разбираются сильные и слабые стороны каждого из них. В заключение дается алгоритм, который облегчает исследователям и практикам выбор подходящего инструмента.

Авторы и научные редакторы выражают надежду, что сборник, содержащий результаты представленных исследований, будет полезен исследователям и практикам сферы образования. При этом определенная фрагментарность освещения проблемы субъективного благополучия участников образовательных отношений наглядно покажет исследователям вероятные точки приложения их профессиональных усилий.

*Татьяна Николаевна Канонир, Dr.Psych. (PhD),
доцент Департамента образовательных программ Института
образования НИУ ВШЭ, директор Аспирантской школы по образованию
НИУ ВШЭ, научный сотрудник Центра психометрики и измерений
в образовании Института образования НИУ ВШЭ;*

*Александр Ильич Савенков, член-корреспондент Российской
академии образования, доктор психологических наук, доктор
педагогических наук, профессор, директор Института педагогики
и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ*

БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ТЕОРИИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ: ОБЗОР ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ЭМПИРИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ

STUDENTS' WELL-BEING IN SELF-DETERMINATION THEORY: SYSTEMATIC REVIEW OF THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH

Александра Струкова,

стажер-исследователь Центра исследований современного детства, аспирант, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: alstrukova@hse.ru. ORCID: 0000-0001-5272-6290

Alexandra Strukova,

research assistant at the Center for Contemporary Childhood Research, Ph.D student at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics E-mail: alstrukova@hse.ru. ORCID: 0000-0001-5272-6290

***Аннотация.** Теория самодетерминированной личности предлагает свой взгляд на благополучие учащихся. Согласно этому взгляду удовлетворение трех универсальных потребностей — автономии (autonomy), компетентности (competence) и сопричастности (relatedness) — является условием для благополучия личности. Ряд публикаций, основанных на этой теории, рассматривают вопросы благополучия в школе. Цель работы — систематический обзор таких публикаций. Для обзора будут использованы публикации на основе теории самодетерминации, касающиеся сферы образования.*

Исследовательские вопросы:

- *Каковы теоретические основания благополучия в теории самодетерминации?*
- *Каков спектр исследований школьного благополучия, основанных на теории самодетерминации?*
- *Какие интервенции для повышения благополучия предлагает теория самодетерминации?*
- *В какой мере они находят подтверждение эффективности в доказательных исследованиях?*

Результаты работы будут полезны исследователям в сфере образования, так как в ней проведен обзор существующих источников и «лакуны» для будущих вопросов, а также практикам, так как описаны существующие способы повышения благополучия, опирающиеся на теорию самодетерминированной личности и оценку их эффективности в эмпирических публикациях.

Abstract. *Self-determination theory offers an interesting perspective on the well-being of students. According to it, the satisfaction of three universal needs — autonomy, competence and relatedness is a condition for the well-being of the individual. A number of publications based on this theory concerns students' well-being at school. The purpose of this work is to conduct a systematic review of such publications. For the review, publications based on the theory of determination related to the field of education will be used.*

Research questions:

- *What are the theoretical foundations of well-being in the theory of self-determination?*
- *What is the scope of studies of school well-being based on the theory of self-determination?*
- *What well-being interventions does self-determination theory suggest?*
- *To what extent do they find support for effectiveness in evidence-based studies?*

The publication will be useful to researchers in the field of education — as it will offer an overview of existing research and gaps for future inquiries — and to practitioners, as it will present the ways to improve well-being, based on the SDT and empirical evidence of their effectiveness.

Ключевые слова: благополучие в школе, теория самодетерминации.

Keywords: well-being at school, self-determination theory.

Введение

Основанная на гуманистических ценностях, современная отечественная система образования [Асмолов, Гусельцева, 2019], как, впрочем, и система образования во многих странах [ОЕСД, 2017], все больше ориентируется не только на достижение высоких образовательных результатов на выходе из школы, но и на обеспечение благополучия на протяжении самого процесса обучения. И если в научном поле тема благополучия исследована достаточно широко [Бессчетнова, 2019; Гарифулина, Ипатова, 2021; Калабихина, Казбекова, 202; Канонир и др., 2020; Телицына, 2022], и с 2019 г. осуществляется оценка индекса детского благополучия в целом ряде регионов России [Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко, 2022], то исследований, описывающих практические интервенции, образовательные технологии, связанные с заботой о благополучии, пока значительно меньше.

Несмотря на то что интуитивно ценность благополучия ясна, границы этого понятия пока весьма размыты [Kanonire et al., 2022]. Если базовый уровень — забота о физическом здоровье и безопасности — находится под пристальным контролем внешних инстанций (все школы должны обеспечить требования к пожарной безопасности, выполнение определенных нормативов, касающихся количества учеников на единицу площади, требования к приготовлению пищи и т.д.), то психологическое благополучие остается зоной догадок и спонтанных мер, а иногда и точкой противоречия. Возможны ли высокие результаты там, где ученики расслаблены и довольны жизнью? Совместима ли идея обучения с чувством комфорта и удовлетворенности?

На наш взгляд, теория самодетерминации предлагает один из наиболее проработанных как с теоретической, так и с эмпирической точки зрения [Ryan, 2023] подходов к благополучию, на основе которого можно проектировать модель школы, где благополучие является естественным и уместным компонентом. Работая над данным обзором, мы ставили перед собой следующие вопросы:

1. Каковы теоретические основания благополучия в теории самодетерминации?
2. Каков спектр исследований школьного благополучия, основанных на теории самодетерминации?
3. Какие интервенции для повышения благополучия предлагает теория самодетерминации?

В «Обзоре литературы» мы представили ответ на первый вопрос, а два других рассмотрены в разделах «Результаты» и «Дискуссия».

Обзор литературы

Каковы теоретические основания благополучия в теории самодетерминации?

Теория самодетерминированной личности (Self-Determination theory, SDT) — одна из современных теорий личности, которая предлагает свой взгляд на структуру личности, природу мотивации и благополучия человека. Теория объединяет междисциплинарные подходы (философский, феноменологический, эмпирический, исторический) и — наравне с задачей составить теоретическую концепцию лично-

сти — решает задачи практические: предложить доказательные интервенции для повышения благополучия человека в разных социальных сферах, в том числе в образовании [Ryan, Vansteenkiste, 2023].

Одним из первых базовых понятий теории было понятие внутренней мотивации, но постепенно теория выросла в широкую концепцию, охватывающую и ценности, и личностное развитие, и эмоциональную регуляцию, и благополучие человека. Теория относится к группе холистических организмических теорий [Ryan, Deci, 2002], которые воспринимают мир как нечто живое, естественным образом упорядоченное, стремящееся к развитию, где целое — нечто большее, чем сумма его частей [Kaplan, 1992]. Человеку — как одному из элементов мира — присуще стремление к развитию [Ryan, Deci, 2002], т.е. к освоению новых функций и созданию новых внутренних структур без нарушения собственной целостности [Kaplan, 1992]. Потенциал к изменениям, возможность развивать новые структуры — это одно из неотъемлемых свойств живого. Согласно теории самодетерминации центр активности находится внутри человека, т.е. человек является активным актором, обладает стремлениями, способен их осознавать, совершать действия по их осуществлению [Ryan, Vansteenkiste, 2023]. В отечественной практике схожие идеи высказывал Н.А. Бершштейн, который описывал процессы памяти, внимания, мышления как активные, а не реактивные процессы, обладающие особой физиологией, рождающиеся изнутри и совершаемые по волевому внутреннему импульсу [Фаликман, Печенкова, 2016].

Будучи живой, развивающейся, осознанной и активной системой, человек обладает тремя универсальными психологическими потребностями, которые необходимы для его полноценного и благополучного развития: потребностью в автономии, потребностью в компетентности, потребностью в причастности. Потребность отличает от желания или прихоти тот факт, что ее неудовлетворение наносит серьезный урон организму, приводит к нарушению работоспособности, к прекращению жизнедеятельности. Кроме этого, потребность универсальна — она существует объективно и независимо от субъективных желаний человека является необходимым условием жизнедеятельности и благополучия. Психологическое благополучие рассматривается как результат удовлетворения этих потребностей аналогично с тем, как физическое благополучие связано с успешным удовлетворе-

нием физиологических потребностей [Ryan, Deci, 2017]. Рассмотрим эти потребности более подробно.

В самом общем смысле автономия в теории самодетерминации — это самоуправление, т.е. возможность выбирать и принимать решения, действовать по собственному плану, соотнося свои действия со своими потребностями, ценностями и т.д. Противоположность автономии — гетерономия, т.е. ситуация, при которой то или иное воздействие воспринимается как внешнее, не инициированное «самостью». Автономия не равнозначна понятию «свобода» в значении «отсутствие ограничений». Напротив, действия могут быть автономными и в условиях ограниченности выбора, если человек реалистично оценивает окружающую действительность и волевым решением подчиняется обстоятельствам, которые не может или не хочет отменить, моральным ценностям и т.д. [Ryan, Deci, 2017].

Под компетентностью в этой теории понимают чувство личной эффективности, возможность для реализации способностей, для пробы своих сил и для развития, а также наличие поддержки такого развития. Возможности лучше понимать что-то, достигать мастерства в интересующих сферах являются элементами, которые составляют потребность в компетентности. Потребность человека в компетентности удовлетворена в той мере, в которой он имеет доступ к таким возможностям [Ryan, Deci, 2017].

Если говорить простыми словами, потребность в сопричастности, — это возможность и желание заботиться об окружающих и принимать заботу от них. В таком двустороннем контакте — когда человек принимает и замечает заботу окружающих и сам заботится о тех, кто для него значим и дорог — и происходит удовлетворение этой потребности.

Основанием для того, чтобы считать потребности в компетентности и сопричастности базовыми, являются особенности развития человека как высокоорганизованного живого существа (наличие периода детства, когда он обладает неполной дееспособностью, зависим от заботы окружающих взрослых). В отличие же от высокоорганизованных млекопитающих, человек осваивает не только естественный образ действий, но и искусственный, культурный. Возрастание компетентности, которое происходит в контакте со взрослыми, необходимо для успешного выживания и адаптации к условиям окружающей среды, в том числе к социальным и культурным особенностям этой среды.

Потребность в автономии обоснована идеями, лежащими в сфере философии. Сложная организация человека, наличие высокоразвитой психики, сознания, «души» — это неиссякаемый источник для философских вопросов, начиная со времен античной философии.

В философии «самость» (*self*) определяется:

- или как нечто базовое, непосредственное, простое, что неизменно остается и интуитивно угадывается, даже если мы пытаемся все несущественные характеристики этой «самости» отбросить, что-то, что есть само по себе, постоянно присутствующее, статичное;
- или же как нечто, что постоянно конструируется самим человеком, что-то, с одной стороны, неизменно присутствующее, но, с другой — изменяемое, формируемое опытом, собственным представлением о себе, собственным нарративом, не статичный объект, а нечто динамично изменяющееся, некоторый живой процесс [Gallagher, 2000].

В теории самодетерминации «самость» определена именно так. Отметим, что в этой теории «самость» и идентичность (*identity*) не равнозначны, как в некоторых других психологических теориях. Так как «самость» представлена как процесс, как движение. Это движение имеет направление: процесс «самости» направлен к установлению личностной целостности, к подлинной и конгруэнтной идентичности, которая обеспечивает оптимальный способ жизни [Soenens, Vansteenkiste, 2011].

Благополучие в подходе самодетерминации — это некоторое следствие образа жизни человека, при котором у него есть возможность, активно действуя и преобразуя реальность, достигать удовлетворения этих потребностей. Это сближает теорию самодетерминации с теорией благополучия как гомеостаза Камминза [Cummins, 2016; Cummins et al., 2002] и делает наследницей теории Аристотеля об эвдемонии, высшем счастье, являющемся результатом добродетельной жизни [Ryan, Martela, 2016].

Стремление удовлетворить базовые психологические потребности формирует внутреннюю мотивацию человека — еще один важный компонент благополучия в теории самодетерминации [Henderson, Knight, 2012]. Идея о внутренней мотивации основана на том, что

иметь некоторый внутренний импульс к действию — естественное состояние человека. Этот импульс питает любопытство, желание исследовать окружающую реальность, играть и пробовать силы, активно взаимодействовать с другими людьми и средой. Именно эта энергия является источником внутреннего развития человека, мотивационным ресурсом для его познавательной активности [Ryan, Deci, 2017]. При «идеальной» внутренней мотивации деятельность интересна человеку сама по себе, спонтанно, без каких-либо внешних стимулов. Однако и та ситуация, при которой человек принимает взвешенное решение действовать сообразно сложившимся обстоятельствам, осознанно принимая ограничения, тоже является одним из вариантов внутренней мотивации [Guay et al., 2000]. Внутренняя мотивация может быть разнонаправленной: выражаться в стремлении получить новые знания, испытать новый опыт или завершить, выполнить какое-то начинание [Vallerand et al., 1992]. В некоторых других подходах (PERMA, PROSPER, Positive youth development и др.) определение благополучия описывается схожим понятием «engagement» — вовлеченность, ощущение осмысленности происходящего, удовольствие от собственного участия в той или иной деятельности [Seligman, 2011; Slemp et al., 2017].

Внутренней мотивации противопоставлена внешняя — страх наказания или желание награды [Larson, Rusk, 2011], стремление избежать чувства вины, стыда или согласие сделать что-либо, чтобы просто уйти от давления, потому что нет ресурсов этому давлению сопротивляться [Deci, Ryan, 2013]. Кроме этого авторы теории описывают амотивацию — отсутствие какой-либо мотивации, интереса, вовлеченности в происходящее («что воля, что неволя — все одно») [Kotera et al., 2023].

Если соотнести теорию самодетерминации с современными концепциями философии благополучия, то по некоторым признакам она близка объективизму — группе теорий, которые подразумевают наличие объективного и универсального для всего человечества перечня благ. Теории преферентизма, согласно которой именно желание человека определяет влияние того или иного фактора на уровень благополучия, она, напротив, противоречит [Fletcher, 2016]. Однако теория не лишена субъективности, но она учитывает не личные желания, а добровольность выбора, личные решения. С теорией перфекционизма [Fletcher, 2016] подход, принятый в теории самодетерминации, тоже

соотнесим, поскольку подразумевается, что есть некоторая деятельность, свойственная природе человека, это деятельность, источником которой является «самость».

**Теория самодетерминации и образование:
как должно быть организовано обучение для обеспечения
благополучия школьников?**

Один из акцентов теории заключается в том, что важно обращать внимание не только на то, с какими образовательными результатами ученики приходят к окончанию школы, но и на характеристики качества самого процесса. Задача образования согласно теории самодетерминации — обеспечить общее процветание (*flourishing*) всех участников образовательного процесса. Под процветанием понимается возможность формировать и проявлять личные ценности, стремления, способности. К компонентам процветания авторы теории самодетерминации относят агентность и проактивность (инициативность, вовлеченность и настойчивость в достижении цели), устойчивость, возможность для развития способностей, установление доброжелательных отношений, основанных на заботе, психологическое благополучие (чувство причастности, удовлетворения, осмысленности жизни) [Ryan et al., 2023].

Такой холистический, целостный подход к определению образовательных результатов, при котором важно учитывать как процесс, так и результат, вступает в противоречие с функционалистской теорией образования, согласно которой любой социальный институт, как и любой орган тела, приспособлен к решению той или иной задачи, стоящей перед обществом. Как у каждого органа есть своя роль, которую он постоянно выполняет, так и в обществе есть определенные роли, которые люди должны научиться исполнять независимо от их желания, так как требования к этим ролям уже продиктованы извне самой структурой общества [Feinberg, Soltis, 2004]. Однако это противоречие достаточно поверхностно: в теории самодетерминации речь идет не об отмене идеи прагматической ценности образования, а о расширении, изменении ее фокуса. Вопрос о том, как связаны благополучие и продуктивность, все еще является объектом исследований, и пока нельзя сделать однозначный вывод в ту или иную сторону [Peccei, van

de Voorde, 2019]. Однако в ряде публикаций указывается, что высокий уровень благополучия приводит к более высокой продуктивности [Zelenski et al., 2008], а внутренняя мотивация повышает устойчивость к профессиональному выгоранию [Bakaç et al., 2022]. Таким образом, идеи ценности благополучия в образовательном процессе не отменяют и не обесценивают функциональную задачу школы, но добавляют в эту систему новые переменные — такие, как, например, автономия, внутренняя мотивация, которые способствуют большей эффективности системы образования. Чтобы включение компонента благополучия как важного показателя качества образования было возможным, важно особым образом организовать процесс обучения: заботиться об удовлетворении базовых психологических потребностей, поддерживать автономию и внутреннюю мотивацию учеников и т.д. Для этого важно формировать культуру, в которой качество образования определяется по двум показателям: по уровню академических результатов и благополучию всех участников процесса при достижении этих результатов. Если же важным будет считаться лишь уровень достижений «на финише», возникнет риск столкнуться с побочными негативными воздействиями. Становление внутренней мотивации и удовлетворение базовых психологических потребностей будет затруднено, так как более простым и эффективным с точки зрения достижения конечного результата является усиление давления и контроля, что сопровождается чувством тревоги, вины, подрывом чувства собственного достоинства у участников процесса и т.д. [Ryan et al., 2023]. Перспективным представляется формирование холистического взгляда на образование как целостное явление, в котором результат и качество процесса одинаково значимы.

В обзоре литературы были рассмотрены философские основания теории самодетерминированной личности и то, как авторы теории видят систему образования, которая поддерживает благополучие участников образовательного процесса. Однако исходя из принципов доказательного развития образования важным представляется рассмотреть, находят ли идеи теории подтверждение в эмпирических исследованиях и есть ли конкретные практические интервенции, которые уже зарекомендовали себя как эффективные с точки зрения повышения благополучия. Для этого мы обратились к эмпирическим статьям. Способ анализа статей и результаты приведены ниже.

Методы и данные

Первоначальный поиск статей был осуществлен в базе данных Dimensions.AI (<<https://www.dimensions.ai/>>) по запросу well-being self-determination theory, well-being SDT среди заголовков и аннотаций статей (1795 и 449 публикаций соответственно). Мы использовали аббревиатуру SDT для дополнительного поиска, так как часть статей упоминают теорию самодетерминации в тексте аннотации, по которому осуществлялся поиск, только в виде аббревиатуры. Затем были отфильтрованы статьи в категории «образование» (*education*), в поиске осталось 220 и 52 публикации соответственно. Из них 19 статей отвечали следующим критериям:

- 1) исследования о начальном и основном образовании (не высшее и не дошкольное образование);
- 2) касаются благополучия учеников (не учителей и т.д.);
- 3) количественное или качественное исследование (не теоретические публикации, не главы из книг);
- 4) статьи на русском или английском языке либо к статье приложена аннотация на русском или английском языке с описанием полученных результатов.

Именно эти статьи и были использованы в нашем обзоре. Исследования были проведены в период с 2013 по 2023 г. Среди них: 16 количественных исследований, 1 качественное, 1 исследование в действии с участием исследуемых (*participatory action research*) и 1 кейс-стади. 13 исследований посвящены средней школе (возраст детей от 11 лет и старше), 3 исследования — начальной школе, 1 исследование — переходу из начальной школы в среднюю, 1 исследование — переходу в старшие классы школы (возраст 15–19 лет), 1 исследование затрагивает несколько уровней образования. Кроме срезовых исследований, в которых замеры проводили однократно, есть и такие, где замеры происходили еженедельно [Mouratidis et al., 2017; Tadic et al., 2014] или ежедневно в течение нескольких дней, а также исследования-лонгитюды [Boncquet et al., 2020; Germani, Palombi, 2022; Løvoll et al., 2020; Mouratidis et al., 2017].

В обзоре представлены результаты исследований, проведенных в 11 странах (Австралия, Бельгия, Великобритания, Нидерланды, Греция, Канада, Китай, Норвегия, Россия, Турция, Франция). В двух

исследованиях используются международные данные, включающие 6 стран из 79 (на материале PISA-2018).

Четыре исследования изучают особенности самодетерминированного обучения на уроках физкультуры [Erturan-Ilker, 2014; Haerens et al., 2018; Liu et al., 2017; Løvoll et al., 2020]. Одно исследование посвящено тому, как дети с одаренностью и без одаренности адаптировались к условиям карантина и онлайн-обучения во время пандемии [Samsen-Bronsveld et al., 2023], и еще одно — посвящено изучению учащихся старших классов с трудностями в обучении [Dubois et al., 2023].

Результаты

Спектр исследований школьного благополучия, основанных на теории самодетерминации, в основном представлен двумя темами:

- в какой мере поддержка учителями автономии в противовес контролю связана с более высоким уровнем благополучия;
- в какой мере удовлетворение трех базовых потребностей связано с более высоким уровнем благополучия.

Исследования, посвященные поддержке автономии и внутренней мотивации. Большая часть исследований посвящены связи уровня благополучия и особенностей организации учебного процесса, при котором происходит поддержка автономии и развитие внутренней мотивации [Boncquet et al., 2020; Diseth, Samdal, 2014; Dubois et al., 2023; Germani, Palombi, 2022; Haerens et al., 2018; Liu et al., 2017; Mouratidis et al., 2017; Paulmann, Weinstein, 2023; Tadic et al., 2014; van der Kaap-Deeder et al., 2017] (табл. 1). Все исследования свидетельствуют о том, что уровень поддержки автономии и внутренняя мотивация положительно связаны с уровнем благополучия, в то время как высокий уровень контроля сказывается на нем отрицательно (информация об используемых инструментах и соотносимых конструктах приведена в табл. 1). Это справедливо не только для школьников в целом, но и для некоторых отдельных групп, таких как профессиональные спортсмены [Haerens et al., 2018] или старшеклассники с трудностями в обучении [Dubois et al., 2023].

Значима поддержка автономии со стороны не только учителя, но и матери и сиблингов [van der Kaap-Deeder et al., 2017].

Таблица 1. Статьи, посвященные поддержке автономии и внутренней мотивации

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Конструкт, который соотносят с благополучием	Благополучие
Diseth ¹ , 2013	2594 учащихся из 126 классов, 15–16 и 17–18 лет	Поддержка автономии (Learning Climate Questionnaire (LCQ) [Black, Deci, 2000])	Huebner's (1991) Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)
Tadic, 2014	60 учителей начальных классов из 6 европейских стран (Румыния, Ирландия, Словения, Испания, Швейцария, Турция) и около 1200 учеников в возрасте 10 лет	Еженедельный уровень внутренней мотивации учителя на свою работу (The self-concordance subscale of the Motivation At Work Scale, 3rd version)	Еженедельный уровень благополучия School Happiness Index (SHI) [Ivens, 2007]
Gökçe Erturan-Işker, 2015	1082 учащихся старших классов: 539 мальчиков и 543 девочки в возрасте 14–19 лет (M = 15,89, SD = 0,95) из 6 государственных школ	The Situational Motivation Scale (SIMS) [Guay, Vallerand, Blanchard, 2000]	Subjective Vitality Scale Краткая версия опросника Rosenberg's Self-esteem Scale Social physique anxiety (SPA) Scale [Hart et al., 1989]
van der Kaap-Deeder, 2016			Сокращенная версия опросника Positive and Negative Affect Schedule for Children [Laurent et al., 1999]

¹ Здесь и далее в случае, если у статьи несколько соавторов, указан первый автор. Полная библиографическая ссылка на статьи приведена в «Литературе».

Продолжение табл. 1

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Конструкт, который соотносят с благополучием	Благополучие
	Участвовали двое сиблингов разных возрастов из 154 семей, средний возраст младшего ребенка: 8,54 (SD = 0,89), средний возраст старшего ребенка: 10,38 (SD = 0,87), девочек: 53% и 56% соответственно	Уровень автономии и психологического контроля, укороченная версия опросника The POPS [Grolnick et al., 1991] и The PCS-YSR [Barber, 1996]	
Haerens, 2017	202 юных профессиональных спортсменов (athletes), средний возраст: 15,63 (SD = 1,7), 69% — юноши, 647 учащихся, посещающих уроки физкультуры в школе, средний возраст: 13,27 (SD = 0,68), 69% — юноши	Субъективно воспринимаемый спортсменами уровень поддержки автономии: Work Climate Survey [Deci, Connell, Ryan, 1989] и Perceptions of Parents Scale [Grolnick, Ryan, Deci, 1991]; Teacher As Social Context Questionnaire (TASCQ) [Belmont et al. 1988]; Psychologically Controlling Teaching scale (PCT) [Soenens et al., 2012]; TASCQ autonomy support scale Характер мотивации: Behavioral Regulation	Опросники благополучия, адаптированные к спортивному контексту: General Vitality Scale [Ryan, Frederick, 1997]; Positive Affect Schedule (PANAS) [Watson, Tellegen, Clark, 1988]; Center for Epidemiological Studies-Depression (CES-D) scale [Radloff, 1977]

Продолжение табл. 1

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Конструкт, который соотносят с благополучием	Благополучие
		in Sport Questionnaire [Lonsdale, Hodge, Rose, 2008]; Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire (BRPEQ) [Aelterman et al., 2012]	
Liu, 2017	623 учащихся в возрасте 11–17 лет (M = 13,69, SD = 1,24)	Health Care Climate Questionnaire (HCCQ) [Williams, Grow, Freedman, Ryan., Deci, 1996]	Chinese version of the Subjective Vitality Scale (SVS) [Ryan, Frederick, 1997]; Chinese version of the Negative Affect Subscale from the International Positive and Negative Affect Schedule Short Form [Thompson, 2007]
Mouratidis, 2017	179 учащихся старших классов, средний возраст: 16,27	Субъективно воспринимаемый уровень компетентности The Intrinsic Motivation Inventory [Ryan, Mims, Koestner, 1983] Уровень автономии Awareness of Oneself [Sheldon, Deci, 1996; Mouratidis 2016, p. 14]	Subjective Vitality Scale [Ryan, Frederick, 1997]; Center for Epidemiological Studies — Depression questionnaire [Radloff, 1977]

Окончание табл. 1

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Конструкт, который соотносят с благополучием	Благополучие
Вонсquet, 2020	2546 учащихся при переходе в среднюю школу из начальной, средний возраст $M = 11,52$ года, $SD = 0,56$	Уровень внутренней мотивации / внешнего контроля Academic Self-Regulation Questionnaire' (SRQ-A) [Ryan, Connell, 1989]	Having fun at school [Smits, Vorst, 1990]; School Well-being [Maes, Van Damme, Verschueren, 2005]
Germani, 2022	439 учащихся в возрасте 11–14 лет ($M = 12,2$, 51% мальчиков) из двух итальянских школ	Субъективно воспринимаемый учениками уровень поддержки автономии со стороны учителя Learning Climate Questionnaire (LCQ) [Alivernini, Lucidi, 2011]	The subscale Positive Emotions (PE) of the School Well-being Scale [Alivernini, Manganeli, 2015]
Dubois, 2023	218 учащихся с трудностями обучения, участвующих в программе трудоустройства после школы, в возрасте 15–21 год ($M = 17,00$), юноши: 63,8%	Поддержка автономии при поиске работы Perceived Parental Autonomy Support Scale [Mageau et al., 2015] Мотивация поиска работы The Career Decision-Making Autonomy Scale [Guay, 2005]	Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing [Scale, Clarke et al., 2011]
Paulmann, 2023	249 учащихся: 116 мальчиков и 133 девочки в возрасте 10–16 лет ($M = 12,18$, $SD = 1,89$)	Субъективно воспринимаемый учениками уровень поддержки автономии и контроля, адаптированная версия опросника [Weinstein et al., 2021]	Positive and negative affect (reversed) from the positive and negative affect schedule (PANAS [Watson et al., 1988], [Paulmann, p. 6] (Brit J of Edu Psychol. 2022)

Несмотря на то что напрямую в статьях не указано, какие практики могут быть использованы, чтобы поддерживать автономию, внутреннюю мотивацию и, соответственно, благополучие учеников, можно получить некоторое представление о них, опираясь на вопросы, которые используют авторы для оценки поддержки автономии. Поддержка автономии проявляется в том, например, что учитель пытается понять ученика, прежде чем предложить свой вариант действий, верит в способности ученика [Germani, Palombi, 2022]. Учитель может предоставлять ученикам свободу выбора и не ставить своей целью изменить личность ученика [Liu et al., 2017]. Заинтересованное слушание — в противовес давлению и желанию заставить — тоже показатель благоприятного с точки зрения автономии климата на уроке [Paulmann, Weinstein, 2023]. Однако эти практики остаются сформулированными весьма общими словами, что может вызвать трудности их применения в обучении.

Исследования, посвященные связи удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и причастности. Несколько статей анализируют связь между удовлетворением базовых потребностей в автономии, компетентности и причастности (или отдельно одной конкретной потребности, например, в компетентности) и уровнем благополучия [Germani, Palombi, 2022] (табл. 2). Для измерения благополучия в этих исследованиях выступают разные показатели: уровень положительных и отрицательных эмоций, уровень самоуважения, удовлетворенности школой или собственной жизнью в целом. По результатам этих исследований делается вывод, что удовлетворение этих потребностей приводит к повышению уровня благополучия [Earlet et al., 2019; Liu et al., 2017; Løvoll et al., 2020; Paulmann, Weinstein, 2023; Wang et al., 2021].

Одно из исследований, проведенное на данных PISA за 2018 г., ставит своей целью проанализировать: в какой мере связь между удовлетворением базовых психологических потребностей является кросс-культурной или она определена ценностями западной культуры? На основе данных из 79 стран, участвующих в PISA, исследователи приходят к выводу, что эта связь универсальна. Если учителя выбирают такой стиль преподавания, при котором происходит удовлетворение трех ключевых потребностей (помогают ученикам почувствовать себя увереннее, внимательно относятся к их точке зрения, выстраивают понимающие взаимоотношения), это благотворно сказывается на уров-

не благополучия учеников (включая общий уровень удовлетворения жизнью, уровень положительных эмоций, ощущение жизни как наполненной смыслом, большую включенность в социальные контакты) [Wang et al., 2021].

Таблица 2. Статьи, посвященные базовым психологическим потребностям

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Базовые потребности	Благополучие
Gökçe Erturan-Ilker, 2015	1082 учащихся старших классов: 539 мальчиков и 543 девочки в возрасте 14–19 лет (M = 15,89, SD = 0,95) из 6 государственных школ	Need Satisfaction Scale [Deci, Ryan, 1991]	Subjective Vitality Scale Краткая версия опросника Rosenberg's Self-esteem Scale Social physique anxiety (SPA) Scale [Hart et al., 1989]
van der Каар-Deeder, 2016	Участвовали двое сиблингов разного возраста из 154 семей, средний возраст младшего ребенка: 8,54 (SD = 0,89), средний возраст старшего ребенка: 10,38 (SD = 0,87), девочек: 53 и 56% соответственно	The Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration scale [Chen et al., 2015]	Сокращенная версия опросника Positive and Negative Affect Schedule for Children [Laurent et al., 1999]
Haerens, 2017	202 юных профессиональных спортсменов (athletes), средний возраст: 15,63 (SD = 1,7), 69% юношей	Psychological Need Satisfaction in Exercise Questionnaire [Wilson et al., 2006]	Опросники благополучия, адаптированные к спортивному контексту: General Vitality Scale [Ryan, Frederick, 1997]

Продолжение табл. 2

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Базовые потребности	Благополучие
		Basic Need Satisfaction and Frustration Scale (BNSNF) [Chen et al., 2015]	Positive Affect Schedule (PANAS) [Watson, Tellegen, Clark, 1988] Center for Epidemiological Studies-Depression (CES-D) scale [Radloff, 1977]
Liu, 2017	623 ученика в возрасте 11–17 лет (M = 13,69, SD = 1,24)	The Psychological Needs Satisfaction Scale in Physical Education [Liu, Chung, 2014] The Psychological Needs Thwarting Scale in Physical Education [Liu, Chung, 2015]	Chinese version of the Subjective Vitality Scale (SVS) [Ryan, Frederick, 1997] Chinese version of the Negative Affect Subscale from the International Positive and Negative Affect Schedule Short Form [Thompson, 2007]
Earl, 2019	586 человек: 387 мальчиков и 199 девочек в возрасте 11–15 лет (M = 12,6, SD = 0,88)	Потребность в автономии: Six items scale [Standage, Duda, Ntoumanis, 2005] Потребность в компетентности: Subscale of the Intrinsic Motivation Inventory [McCauley, Duncan, Tammen, 1989] Потребность в причастности: Acceptance subscale of the	Subjective Vitality Scale [Ryan, Frederick, 1997] Perceived Stress Scale (PSS) [Cohen, Kamarck, Mermelstein, 1983] Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) [Thompson, 2007]

Продолжение табл. 2

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Базовые потребности	Благополучие
		Need for Relatedness Scale [Richer, Vallerand, 1998]	
Løvoll, 2019	1681 ученик, на протяжении трех лет — с 14 до 16 лет, 51% мальчиков	The Basic Psychological Needs in Exercise Scale	Basic Emotion State Scale [Vittersø, Dyrdal, Røysamb, 2005]
Wang, 2021	513 295 15-летних школьников из 70 стран, принимавших участие в PISA 2018	Потребность в компетентности: «The teacher made me feel confident in my ability to do well in the course» Потребность в автономии: «The teacher listened to my view on how to do things» Потребность в причастности: «I felt that my teacher understood me» Ответная шкала: 1 (strongly disagree) — 4 (strongly agree)	PISA scale of life satisfaction, positive and negative affect PISA meaning in life scale PISA school belonging scale
Paulmann, 2023	249 учащихся: 116 мальчиков и 133 девочки в возрасте 10–16 лет (M = 12,18, SD = 1,89)	The basic psychological need satisfaction scale [La Guardia et al., 2000], адаптированная для образовательного контекста	Positive and negative affect (reversed) from the positive and negative affect schedule (PANAS) [Watson et al., 1988] (Paulmann. British Journal of Educational Psychology. 2022. P. 6)

Окончание табл. 2

Автор, год публикации	Выборка	Инструменты измерения	
		Базовые потребности	Благополучие
Germani, 2022	439 учащихся в возрасте 11–14 лет ($M = 12,2$, 51% мальчиков) из двух итальянских школ	Satisfaction Need for Competence of the Italian version of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration at school Scale [Buz-zai et al., 2021]	The subscale Positive Emotions (PE) of the School Well-being Scale [Alivernini, Manganelli, 2015]

Наиболее прикладным является одно из исследований о том, как тональность голоса учителя воздействует на учеников. Ученикам в возрасте от 10 до 16 лет предлагали послушать аудиозаписи реплик учителя продолжительностью чуть более минуты и представить себе, что эти реплики обращены к ним. Каждая реплика содержала один и тот же смысл, различались лишь интонации и особенности речи: в одних — учителя интересовались мнением ученика и предлагали выбор, в других — просто сообщали требуемую информацию, в третьих — делали акцент на контроле и говорили реплику в требовательном тоне. Вопросы после прослушивания включали блоки: удовлетворение базовых психологических потребностей, уровень благополучия (уровень позитивных и негативных эмоций, уровень самоуважения). Ученики из группы «контролирующего» учителя чаще указывали, что будут чаще испытывать рядом с таким учителем негативные эмоции, у них снижался уровень самоуважения, и медиатором этих изменений выступил факт удовлетворения потребности в автономии и причастности [Paulmann, Weinstein, 2023].

Однако в основном, как и в предыдущей группе исследований, из эмпирических результатов статей можно получить лишь общее представление о том, как учитель может заботиться об обеспечении базовых психологических потребностей учеников. Если ученики ощущают свой прогресс, комфортно чувствуют себя в классе среди других учеников [Germani, Palombi, 2022; Løvoll и др., 2020; Wang et al., 2021],

это свидетельствует о том, что их потребности удовлетворены, а это, в свою очередь, связано с благополучием. Однако, как и в случае со статьями, описанными в первом блоке результатов, все это, скорее, перечень не практик, а желаемых эффектов от некоторого набора действий учителя, который остается пока не вполне ясным.

Прочие исследования. Отдельной группой были выделены четыре исследования. Одно из них — о том, как по-разному переживают карантин дети с одаренностью и без одаренности. Мы отнесли его к этой группе, так как среди исследовательских вопросов не было ничего о связи благополучия, поддержки автономии и удовлетворения базовых психологических потребностей. Интересно, что, хотя в целом карантин негативно отразился на удовлетворении базовых потребностей, мотивации и благополучии, группа одаренных детей легче его перенесла, чем группа детей без одаренности. До карантина одаренные дети имели более низкие значения по шкалам удовлетворения базовых потребностей, благополучия и мотивации, но это различие сократилось во время карантина, потому что показатели детей без одаренности снизились сильнее, чем у детей с одаренностью. В первую очередь это было связано с тем, что дети с одаренностью в большей степени опираются на удовлетворение потребности в компетентности, в то время как дети из группы без одаренности — на потребности в причастности и автономии, которые сильнее пострадали из-за того, что не было возможности посещать школу [Samsen-Bronsveld et al., 2023]. Это позволяет предположить, что, несмотря на универсальность базовых потребностей, благополучие различных групп детей может быть в разной степени связано с удовлетворением той или иной потребности. Возможно, есть некоторые «профили» благополучия, и они будут разными у детей из различных групп: с учебными трудностями, из семей с низким социально-экономическим статусом и т.д. Это может стать направлением для будущих исследований.

Два других исследования, которые мы отнесли к этой группе, имеют качественный дизайн.

Одно из них подразумевает активное участие исследуемых (*participatory action research, PAR*). В исследовании приняли участие 9 учеников австралийской государственной школы, основанной на педагогическом подходе позитивного образования (*positive education*). Это обычная государственная школа, в которой обучаются 877 учени-

ков и работают 88 сотрудников, включая педагогические и непедагогические кадры [Halliday et al., 2019]. Директор школы, его заместитель и команда обеспечения благополучия школьников ставят перед собой цель создать модель школы, основанную на позитивном подходе к образованию. В своей работе школа использует рамку благополучия PERMA, однако исследователи опираются на подход SDT и модель благополучия ЕРОСН (*engagement, perseverance, optimism, connectedness, happiness*) [Kern et al., 2016].

Средний возраст участников исследования: 15,2, SD = 1,2, 55,6% — девочки. Группа учеников посетила 6 семинаров о том, как проводить качественные исследования. После каждого семинара участники получали задание, связанное с изучением благополучия в школьном сообществе: поговорить с одноклассниками, с учителями, родителями и т.п., вести дневник, попробовать реализовать что-то из позитивных практик в образовании и критически оценить свой опыт и т.д. До и после участия в исследовании ученики заполняли ряд опросников, оценивающих уровень удовлетворения базовых психологических потребностей, благополучие, самоэффективность, развитие социально-эмоциональных навыков и т.д. Исследователи включили в опросники открытые вопросы, с двумя участниками исследования провели интервью, чтобы получить не только количественные, но и качественные данные. Однако из-за некоторых организационных накладок не сумели проинтервьюировать всех участников группы, что внесло свои ограничения и не позволило достичь уровня насыщения в работе с качественными данными.

Участие учеников в исследовании дало возможность получить уникальный взгляд на вопросы благополучия глазами подростков. Например, они обращают внимание на такие проблемы, как большой объем домашнего задания, перегруженность учебой, дорогая еда в столовой, чувство тревоги, когда приходится выступать перед аудиторией, а также на те мелочи, которые ускользают от внимания взрослых исследователей, но могут быть важны для формулирования практик, повышающих благополучие в школе. Есть свидетельства, что участие в группе исследователей связано с удовлетворением потребности в автономии, компетентности и причастности. Ученики говорили, что получили удовольствие от того, что у них была возможность сделать что-то значимое для школы. Их особенно мотивировал тот факт, что

это связано с благополучием и ментальным здоровьем учеников. Более того, благополучие в группе учеников-исследователей осталось неизменным, в то время как в аналогичной контрольной группе, которая не принимала участие в исследовании, благополучие снизилось. Однако из-за малочисленности принявших участие в исследовании эти выводы нельзя назвать окончательными. Несмотря на это, по всей видимости, можно предположить, что создание активных проектных учебных групп, которые будут изучать благополучие школы, может быть интересной практикой поддержания благополучия.

Вторым качественным является исследование на базе интервью с педагогическими кадрами. Его авторы установили, что педагоги (в числе которых не только учителя, но и представители других психолого-педагогических профессий) из трех базовых потребностей упоминали значимость лишь одной — потребности в отношениях [Lynch et al., 2020]. Как и предыдущее, данное исследование позволяет увидеть противоречия, которые возникают на практике: несмотря на то что в целой линейке исследований утверждается о важности удовлетворения базовых потребностей, по всей видимости, для практиков в образовании эти сведения пока не вполне доступны. В некоторой степени подтверждением этого служит четвертое исследование, которое мы отнесли к этой группе.

Исследование посвящено оценке эффективности курса для учителей, на котором они узнавали о базовых потребностях и том, как эти потребности связаны с благополучием в школе [Tessier et al., 2022]. В исследовании приняли участие 45 учителей средней школы и 819 учеников. После того как учителя прошли двухдневный курс о мотивации и благополучии, основанный на теории самодетерминированной личности, у самих учителей изменился стиль мотивации, повысился уровень вовлеченности в работу, удовлетворенности от работы. А у учеников повысились уровень субъективно воспринимаемой автономии, мотивация к обучению и удовлетворение школой. Это удалось выяснить, сравнивая результаты экспериментальной группы с контрольной, в которой учителя не проходили обучение. Таким образом, важной интервенцией для повышения благополучия может служить обучение учителей, вовлечение их в современную повестку вопросов о базовых потребностях и благополучии школьников.

Дискуссия

Теоретические основания позиции самодетерминированной личности о вопросах благополучия, с одной стороны, не противоречат существующим теориям благополучия, а с другой — привносят новое, предлагая пространство для практического применения и эмпирических исследований. Исследования SDT о благополучии в образовании включают в основном изучение связи между уровнем удовлетворения базовых психологических потребностей, поддержки автономии и внутренней мотивации и уровня благополучия. Теория не предлагает своего инструмента измерения благополучия, но широко использует существующие, опирающиеся на измерение уровня позитивных и негативных эмоций, субъективной витальности, чувства собственного достоинства, удовлетворения школой и т.д. Исследования содержат свидетельства о том, что эта связь существует, она положительна и, по всей видимости, универсальна.

Однако большая часть исследований выполнены в номотетическом подходе, направленном на выявление общих закономерностей и формулирование генерализованных выводов [Cohen et al., 2017]. Наш же обзор показывает, что исследования, выполненные в идеографическом подходе, не менее информативны и позволяют заметить мелочи, ускользающие от внимания ученых, но важные для проектирования практических интервенций. Возможно, комбинированные дизайны с использованием количественных и качественных исследований позволили бы получить лучшее представление о том, как идеи теории самодетерминированной личности могут быть воплощены в практике школ.

В фокусе нашего обзора — благополучие школьников, но, если продолжать рассуждать в концепции организмического подхода, то важно рассматривать благополучие школьников как один из элементов системы, где в целом благополучие каждого участника процесса — и взрослого, и ребенка — важно [Weare, 2006].

Говоря о холистическом подходе к благополучию в школе, следует учесть и неоднородность групп детей. Даже несмотря на то что исследования, которые мы использовали в обзоре, содержат свидетельства о том, что базовые потребности универсальны для западной и восточной культуры, есть исследование, которое указывает, что у групп де-

тей с одаренностью и без одаренности потребности имеют разный вес. Идея о неоднородности учащихся, о необходимости воспринимать их не как единую группу, а как сообщество субъектов, каждый из которых может обладать уникальными потребностями, темпом развития, особенностями обучения и т.д., занимает важное место в развитии современной педагогической науке [Ковалева, 2011; 2019; Розин, Ковалева, 2020]. Созвучно ей развивается идея об инклюзивном образовании, достаточно гибком для того, чтобы обеспечить комфортное обучение для учащихся с любыми особенностями [Колокольцева, 2022; Козырева, 2023]. Неоднороден и сам процесс образования: он меняется от предмета к предмету, даже если его ведет один и тот же учитель [Cohen et al., 2018], существуют разные теории научения [Хегенхан, Олсон, 2004], разные системы педагогических дизайнов [van Merriënboer, Kirschner, 2017; Wiggins, McTighe, 2005], скрытое содержание образования (*hidden curriculum*) [Hamilton, Powell, 2007; Kelly, 2009]. Теория же самодетерминации пока предлагает лишь самые общие основания и положения. Для того, чтобы они нашли свое применение в школах, необходимо проводить не только обобщенные, но и более специализированные исследования отдельных групп детей, применять теории в различных педагогических подходах и т.д.

Отметим и ограничение этого обзора: мы работали лишь с одной из баз данных — Dimensions AI. Возможно, что другие базы данных — Web of Science, Scopus — предоставили бы несколько иной набор статей.

Заключение

Теория самодетерминированной личности обладает хорошей теоретической и эмпирической базой, что делает ее перспективной с точки зрения проектирования модели школы, в которой благополучие является важным компонентом образовательного процесса. Есть некоторые свидетельства того, что данная теория универсальна и для западной, и для восточной культуры.

Уже существует ряд исследований, которые эмпирически подтверждают связь между удовлетворением базовых потребностей, поддержкой, развитием автономии и внутренней мотивацией и уровнем благополучия школьников. Однако, несмотря на хороший фундамент и большой задел работы, остается невыясненным вопрос, в какой мере

идеи востребованы самими практиками и находят отклик в их системе ценностей, ответ на который может быть получен в качественных исследованиях. Требуется также дополнительные экспериментальные исследования, направленные на оценку эффективности конкретных интервенций.

Литература

Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: От реформ-к реформации // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 1. С. 18–43.

Бессчетнова О.В. Благополучие детей как социальная проблема современности // Logos et Praxis. 2019. № 18 (4). С. 42–52.

Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко. Индекс детского благополучия. 2022. <<https://cwb-index.timchenkofoundation.org/>>.

Гарифулина Э.Ш., Ипатов А.А. Опрос детей как обязательный элемент формирования индекса детского благополучия // Психологическая наука и образование. 2021. № 26 (6). С. 139–148.

Калабихина И.Е., Казбекова З.Г. Методология построения индексов детского благополучия для мониторинга положения детей в рамках реализации Десятилетия детства в России // Государственное управление. Электронный вестник. 2021. № 88. С. 52–78.

Канонир Т., Куликова (Пономарева) А.А., Орел Е.А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 461–479. <<https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.921>>.

Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–181.

Ковалева Т.М. Индивидуализация как принцип непрерывности образования. Работа с будущим в контексте непрерывного образования. 2019. С. 31–36.

Козырева О.А. Проблемы инклюзивного образования Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. <<https://urait.ru/viewer/problemu-inklyuzivnogo-obrazovaniya-520105>>.

Колокольцева М.А. Инклюзивная культура педагога: Сущность, структура, способы решения профессиональных задач // Концепт. 2022. № 4. Art. 4.

Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонализация или индивидуализация: Психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. № 84 (9). С. 18–28.

Телицына А.Ю. Оценка детского благополучия: Международный и российский опыт в рамках теории новой социологии детства // Социальные науки и детство. 2022. № 3 (2). С. 120–131.

Фаликман М.В., Печенкова Е.В. Принципы физиологии активности Н.А. Бернштейна в психологии восприятия и внимания: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2016. № 12 (4). С. 48–66.

Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. 6-е изд. Питер, 2004.

Bakaç C., Chen Y., Zyberaj J., Kehr H.M., Quirin M. Perceived intrinsic motivation mediates the effect of motive incongruence on job burnout and job satisfaction // The Journal of Psychology. 2022. No. 156 (1). P. 12–32.

Bonquet M., Soenens B., Verschueren K., Lavrijsen J., Flamant N., Vansteenkiste M. Killing two birds with one stone: The role of motivational resources in predicting changes in achievement and school well-being beyond intelligence // Contemporary Educational Psychology. 2020. No. 63.

Cohen J., Ruzek E., Sandilos L. Does Teaching Quality Cross Subjects? Exploring Consistency in Elementary Teacher Practice Across Subjects // AERA Open. 2018. No. 4 (3). <<https://doi.org/10.1177/2332858418794492>>.

Cohen L., Manion L., Morrison K. Research methods in education. Routledge. 2017.

Cummins R.A. The Theory of Subjective Wellbeing Homeostasis: A Contribution to Understanding Life Quality // Maggino B.F. (ed.). A Life Devoted to Quality of Life: Festschrift in Honor of Alex C. Michalos. 2016. P. 61–79. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20568-7_4>.

Cummins R.A., Gullone E., Lau A.L. Model of subjective well-being homeostasis: The role of personality. The universality of subjective wellbeing indicators: A multi-disciplinary and multi-national perspective. 2002. P. 7–46.

Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science, Business Media, 2013.

Diseth A., Samdal O. Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school // *Social Psychology of Education*. 2014. No. 17. P. 269–291.

Dubois P., Guay F., St-Pierre M.C. School-to-work transition of youth with learning difficulties: The role of motivation and autonomy support // *Exceptional Children*. 2023. No. 89 (2). P. 216–232.

Earl S.R., Taylor I.M., Meijen C., Passfield L. Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being // *Psychology in the Schools*. 2019. No. 56 (6). P. 1004–1022.

Erturan-Ilker G. Psychological well-being and motivation in a Turkish physical education context // *Educational psychology in practice*. 2014. No. 30 (4). P. 365–379.

Feinberg W., Soltis J.F. School and society. Teachers College Press, 2004.

Fletcher G. The Routledge handbook of philosophy of well-being. Routledge New York, 2016.

Gallagher S. Philosophical conceptions of the self: Implications for cognitive science // *Trends in cognitive sciences*. 2000. No. 4 (1). P. 14–21.

Germani S., Palombi T. Relationship between autonomy support and students' school well-being: The mediating role of need for competence. *Education and New Developments*. 2022. P. 422.

Guay F., Vallerand R.J., Blanchard C. On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS) // *Motivation and Emotion*. 2000. No. 24 (3). P. 175–213. <<https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>>.

Haerens L., Vansteenkiste M., De Meester A., Delrue J., Tallir I., Vande Broek G., Goris W., Aelterman N. Different combinations of perceived autonomy sup-

port and control: Identifying the most optimal motivating style // *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2018. No. 23 (1). P. 16–36.

Halliday A.J., Kern M.L., Garrett D.K., Turnbull D.A. The student voice in well-being: A case study of participatory action research in positive education // *Educational Action Research*. 2019. No. 27 (2). P. 173–196.

Hamilton L., Powell B. Hidden curriculum. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. 2007.

Henderson L.W., Knight T. Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing // *International Journal of Wellbeing*. 2012. No. 2 (3). Art. 3. <<https://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/80>>.

Kanonire T., Kulikova A., Orel E. Measuring Well-Being in School and University: Approaches and Challenges. *Happiness and Wellness-Biopsychosocial and Anthropological Perspectives*. 2022.

Kaplan B. Strife of systems tension between organismic and developmental points of view // *Theory, Psychology*. 1992. No. 2 (4). P. 431–443.

Kelly A.V. *The curriculum: Theory and practice*. Sage, 2009.

Kotera Y., Taylor E., Fido D., Williams D., Tsuda-McCaie F. Motivation of UK graduate students in education: Self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*. 2023. No. 42 (12). P. 10163–10176. <<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>>.

Larson R.W., Rusk N. Chapter 5. Intrinsic Motivation and Positive Development // *Lerner R.M., Lerner J.V., Benson J.B.* (eds). *Child Development and Behavior*. 2011. Vol. 41. P. 89–130. <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00005-1>>.

Liu J., Bartholomew K., Chung P.K. Perceptions of teachers' interpersonal styles and well-being and ill-being in secondary school physical education students: The role of need satisfaction and need frustration // *School Mental Health*. 2017. No. 9 (4). P. 360–371.

Løvoll H.S., Bentzen M., Säfvenbom R. Development of positive emotions in physical education: Person-centred approach for understanding motivational stability and change // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. No. 64 (7). P. 999–1014.

Lynch M., Salikhova N., Erymeeva A. Basic needs in other cultures: Using qualitative methods to study key issues in self-determination theory research. *Psychology // Journal of Higher School of Economics*. 2020. No. 17 (1). P. 133–144.

Mouratidis A., Michou A., Vassiou A. Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being // *Contemporary Educational Psychology*. 2017. No. 48. P. 56–66.

OECD. PISA 2015 Results. Vol. III. Students' Well-Being. 2017. <<https://ictlog.net/bibliography/reports/projects.php?idp=3364>>.

Paulmann S., Weinstein N. Teachers' motivational prosody: A pre-registered experimental test of children's reactions to tone of voice used by teachers // *British Journal of Educational Psychology*. 2023. No. 93 (2). P. 437–452.

Peccei R., van de Voorde K. Human resource management—well-being—performance research revisited: Past, present, and future // *Human Resource Management Journal*. 2019. No. 29 (4). P. 539–563.

Ryan R.M. *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press. 2023.

Ryan R.M., Deci E.L. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective // *Handbook of self-determination research*. 2002. Vol. 2. P. 3–33. University Rochester Press.

Ryan R.M., Deci E.L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications, 2017.

Ryan R.M., Martela F. Eudaimonia as a Way of Living: Connecting Aristotle with Self-Determination Theory // // Vitterso B.J. (ed.). *Handbook of Eudaimonic Well-Being*. Springer International Publishing, 2016. P. 109–122. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_7>.

Ryan R.M., Reeve J., Kaplan H., Matos L., Cheon S.H. Education as Flourishing: Self-Determination Theory in Schools as They Are and as They Might Be // Ryan R.M. (ed.). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press. 2023. <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.60>>.

Ryan R.M., Vansteenkiste M. Self-Determination Theory: Metatheory, Methods, and Meaning // *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press. 2023.

Samsen-Bronsveld H.E., Van der Ven S.H., Speetjens P.P., Bakx A.W. Impact of the COVID-19 lockdown on gifted and non-gifted primary school students' well-being and motivation from a self-determination perspective // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2023. No. 23 (2). P. 100–115.

Seligman M.E. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Simon and Schuster. 2011.

Slemp G.R., Chin T.C., Kern M.L., Siokou C., Loton D., Oades L.G., Vella-Brodrick D., Waters L. Positive Education in Australia: Practice, Measurement, and Future Directions // *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. 2017. P. 101–122. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_6>.

Soenens B., Vansteenkiste M. When Is Identity Congruent with the Self? A Self-Determination Theory Perspective // Schwartz S.J., Luyckx K., Vignoles V.L. (eds). *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer, 2011. P. 381–402. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_17>.

Tadic M., Gioaba I., Garzon E.G., Gonul B., Lucatuorto L., McCarthy C., Rutar D. Examining Well-Being in School Context: Weekly Experiences of Pupils and Teachers // *Journal of European Psychology Students*. 2014. No. 5 (2).

Tessier D., Ginoux C., Shankland R. Promoting Motivation and Well-Being at School: The Effect of a Teacher Training Combining a Self-Determination Theory-Based Intervention and Positive Psychology Interventions. OSF Prepr. 2022.

Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C., Valieres E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*. 1992. No. 52 (4). P. 1003–1017.

Van der Kaap-Deeder J., Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. Children's Daily Well-Being: The Role of Mothers', Teachers', and Siblings' Autonomy Support and Psychological Control // *Developmental Psychology*. 2017. No. 53 (2). P. 237–251. <<https://doi.org/10.1037/dev0000218>>.

Van Merriënboer J.J., Kirschner P.A. Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design. Routledge, 2017.

Wang Y., King R.B., Wang F., Leung S.O. Need-supportive teaching is positively associated with students' well-being: A cross-cultural study // *Learning and Individual Differences*. 2021. No. 92.

Weare K. Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. 2006.

Wiggins G.P., McTighe J. Understanding by design. Ascd. 2005.

Zelenski J.M., Murphy S.A., Jenkins D.A. The happy-productive worker thesis revisited // *Journal of Happiness studies*. 2008. No. 9 (4). P. 521–537.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ УЧАЩИХСЯ О ЛЮБИМЫХ МЕСТАХ В ШКОЛЕ

PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF THE SPATIAL ENVIRONMENT IN STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR FAVORITE PLACES IN SCHOOL

Татьяна Аржакаева,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Московский региональный социально-экономический институт.
E-mail: arja_tatya@mail.ru

Алина Гончар,

педагог-психолог высшей квалификационной категории Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Видновская гимназия».
E-mail: aixtus@gmail.com

Юлия Панюкова,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории экпсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. E-mail: apanukov@mail.ru

Tatiana Arzhakaeva,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Moscow Regional Socio-Economic Institute.
E-mail: arja_tatya@mail.ru

Alina Gonchar,

Teacher-psychologist of the highest qualification category of the Municipal Autonomous General Educational Institution «Vidnovskaya Gymnasium».
E-mail: aixtus@gmail.com

Yulia Panyukova,

Doctor of psychology, professor, leading researcher at the laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodidactics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education RGAU-MSHA by K.A. Timiryasev. E-mail: apanukov@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного анализу психологических ресурсов пространственной среды в представлениях учащихся о любимых местах в школе. С целью выявления и анализа психологических ресурсов пространственной среды были собраны данные о представлениях учащихся о любимых местах в школе, включающие систематизацию и сравнительный анализ этих мест, а также параметров организации пространственной среды школы, значимость которых различна для учащихся в интервале от окончания начальной и до окончания средней школы. Данные были получены в одной и той же группе учащихся во время их обучения в 4, 5 и в 9 классах. В результате анализа полученных данных были обнаружены изменения, касающиеся, во-первых, динамики любимых мест в школе для учащихся от окончания начальной школы до окончания средней школы как для всей выборки, так и в группах мальчиков и девочек; во-вторых, частоты встречаемости в свободных описаниях любимых мест таких показателей психологических ресурсов пространственной среды, как субъективно оцениваемые продуктивность деятельности, функциональный комфорт, эмоциональный комфорт и привязанность от 4-го к 9-му классам как по выборке в целом, так и в группах мальчиков и девочек.

Abstract. The article presents the results of an empirical study devoted to the analysis of psychological resources of the spatial environment in students' perceptions of favorite places at school. In order to identify and analyze the psychological resources of the spatial environment, data were obtained on students' perceptions of favorite places at school, including the systematization and comparative analysis of students' favorite places, as well as the parameters of the organization of the spatial environment of the school, the importance of which varies for students between the end of primary school and the end of secondary school. The data were obtained in the same group of students when they were in grades 4, 5 and 9. As a result of the analysis of the data obtained, changes were found: first, in the dynamics of favorite places in school for students from the end of primary school to the end of secondary school, both for the entire sample and in groups of boys and girls; Secondly, changes in the frequency of occurrence in free descriptions of favorite places of such indicators of psychological resources of the spatial environment as subjectively assessed productivity of activity, functional comfort, emotional comfort and attachment from the 4th to the 9th grades both in the sample as a whole and in groups of boys and girls.

Ключевые слова: психологические ресурсы, пространственная среда, любимые места в школе, субъективно воспринимаемые характеристики пространственной среды.

Keywords: psychological resources, spatial environment, favorite places at school, subjectively perceived characteristics of the spatial environment.

Введение

Традиция обращаться к пространственной среде школы как к одному из факторов образовательной среды, взаимосвязанному с психологическим и академическим благополучием школьников, достаточно давно оформлена в отечественной и зарубежной психологии.

В отечественной экопсихологии разработан теоретический фундамент, на базе которого пространственная среда школы рассматривается как структурный элемент образовательной социоэкологической системы [Ковалев, 1993; Панов, 2007; Ясвин, 2001]. Есть смысл уточнить, что теоретические поиски в интересующей нас области связаны еще с работой В.В. Давыдова и Л.Б. Переверзева, где в качестве главных принципов организации пространственной среды для ребенка рассматривались гетерогенность, сложность, связность и гибкость [Давыдов, Переверзев, 1976]. Обращений психологов к академической рефлексии в области пространственной организации школьной среды, с одной стороны, достаточно много [Абрамова, 1995; Данилов, 2019; Доронина, 2012; Николаева, 2014; Парфенова, 2021; и др.]; с другой, однако, подходов, реализующих системные исследования в формате единой методологии, с использованием разработанного методического инструментария, объединяющих историко-теоретические и эмпирические аспекты, а также обосновывающих интервенции в области пространственной организации школ, — единицы. В качестве примера последнего можно привести сотрудников НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, основательно занимающихся проблемами формирования пространства образовательных организаций [Иванова, Виноградова, Барсукова, 2022].

В области экспертной практики, связанной с созданием инструментов анализа эффективности образовательных сред, также существуют конструктивные подходы к «эксплуатации» фактора пространственной организации как самостоятельного психолого-дидактического инструмента. В качестве примера можно привести деятельность Центра психологического сопровождения образования, где реализуются разные проекты, в том числе проект «Как создавать и использовать возможности образовательной среды» [Видеоматериал tochkapsy.ru]. К концептуализации пространственной среды школы как системы смыслов обращаются архитекторы, специалисты в области организации инте-

рья образовательного пространства [Лютотский, 2018]. Несмотря на определенный интерес к теме организации пространства школы как к фактору психологического благополучия учеников, остается достаточно много открытых вопросов, ответы на которые позволяли бы дать представление разным специалистам — педагогам, психологам, архитекторам, дизайнерам и др. — о том, какие именно особенности организации пространства школы могут быть важны для ученика как психологически ресурсные средства регуляции различных составляющих психологического благополучия. Такой запрос актуализируется положениями салютотенного подхода [Antonovsky, 1979], психологией повседневности [Анцыферова, 1993], а также современными исследованиями, ориентированными на интерпретацию пространственной среды повседневной жизни как «восстановительного потенциала», «психологического ресурса» и «средства работы со стрессом» [Нартова-Бочавер, 2019; Павлова, Нартова-Бочавер, 2020; и др.].

В современной психологии тема ресурсов интерпретируется достаточно активно в самых разных ракурсах, к наиболее оформленным из которых, вероятно, относятся форматы психологии личности [Иванова, Леонтьев, Осин, Рассказова, Кошелева, 2018; и др.], психологии произвольной саморегуляции [Моросанова, 2014], психологии стресса [Водопьянова, 2014], психологии профессиональной деятельности [Толочек, 2018] и др. Преимущественно речь идет о «внутренних» ресурсах, однако есть обращение и к «внесубъектным» ресурсам [Толочек, 2018], среди которых пространственная среда операционализируется как фактор стресса и средство его преодоления также [Нартова-Бочавер, 2019]. Учитывая такой «средовой» фокус в понимании психологических ресурсов, мы изучаем представления учащихся о любимых местах в школе, акцентируя внимание на содержательных аспектах этих представлений как на «маркерах» психологических ресурсов организации пространственной среды школы. В ряде исследований отечественных и зарубежных психологов представлены систематизированные результаты относительно особенностей характеристик пространственной среды школы, однако мы предприняли попытку анализа этих характеристик в контексте «психологической ресурсности», то есть в широком смысле, вслед за Д.А. Леонтьевым, понимая ресурсы как «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсут-

стве или недостаточность — затрудняет» [цит. по: Иванова, Леонтьев, Осин, Рассказова, Кошелева, 2018, с. 87].

Теоретическим ориентиром для определения логики и дизайна настоящего исследования является модель взаимодействия человека и пространственной среды [Rioux, 2017]. Согласно этой модели, выделяют как объективные показатели пространственной среды, в разной степени значимые для субъекта, так и субъективно оцениваемые показатели. К первому ряду относятся размер помещения, качество мебели и организации пространства, освещение, температура, качество воздуха, озеленение, близость буфета/туалета и др.; ко второму — продуктивность, функциональный комфорт, эмоциональный комфорт и привязанность как автономные и взаимосвязанные психологически релевантные эффекты взаимодействия человека и пространственной среды, обеспечивающие благополучие субъекта в пространственной среде повседневной жизни.

Возможность в дифференцированном анализе психологической «ресурсности» организации пространства школы мы видим в обращении к классическому для психологии среды конструкту «места». Одно из направлений изучения субъект-средовых взаимодействий в интересующем нас контексте — это анализ представлений субъектов о «любимых» местах в школе [Korpela, 1992; Rarcliff, etc. and Korpela, 2017].

Сфера нашего интереса и предмет исследования — психологические ресурсы пространственной среды в представлениях учащихся о любимых местах в школе.

Цель исследования — выявить и проанализировать психологические ресурсы пространственной среды, опираясь на представления учащихся о любимых местах в школе.

Реализовать цель предполагалось с помощью решения следующих исследовательских вопросов:

- какие именно места являются любимыми у учащихся (одних и тех же) в 4 классе (окончание начальной школы), в 5 классе (адаптация к средней школе) и в 9 классе (окончание средней школы) в целом по выборке и отдельно для мальчиков и девочек;
- какие характеристики любимых мест являются ресурсными для всех групп учеников вне зависимости от возраста и пола, а какие изменяются в оценках учениками любимых мест в школе на

интервалах 4–5-го классов и 5–9-го классов по всей выборке и в группах мальчиков и девочек с учетом выделенных интервалов.

Выборка, процедура и методы исследования

Исследование проводилось в одной из гимназий Московской области. Особенности пространственной организации гимназии: три корпуса, соединенные переходами (старый корпус начальной школы, старый корпус средней школы, новый корпус), три спортивных зала, «зимний сад» в старом корпусе средней школы, в некоторых рекреациях есть небольшие диваны для отдыха. В целом гимназия имеет типовую пространственную организацию, за исключением «зимнего сада», который так называют ученики и учителя. Это место не является классическим зимним садом, а представляет собой небольшой сегмент в рекреации корпуса средней школы на 1 этаже, где установлены несколько искусственных растений, небольшой фонтан и модульная мебель (стол и стулья). В этом месте обычно собираются для общения, обсуждения каких-то организационных вопросов, репетиций мероприятий.

Изучение психологических ресурсов пространственной среды школы посредством анализа представлений обучающихся о любимых местах проводилось как лонгитюдное исследование: трижды (в конце 4-го, в начале 5-го и в середине 9-го класса) — одни и те же ученики выполняли одни и те же задания. В 4-м и 5-м классах выборка составила 82 человека (37 мальчиков и 45 девочек), а в 9-м она сократилась до 50 человек (22 мальчика и 28 девочек). Диагностическую процедуру школьные психологи проводили в групповой форме.

Ученикам был предложен следующий пакет инструментов:

1. Для определения тезауруса мест, которые могут рассматриваться как «ресурсные» для учеников, использовалась *процедура анализа количественных показателей выбора любимых мест* (частота встречаемости в ответах). Школьникам предлагалась инструкция: «Напиши, какое именно место в школе является для тебя любимым сейчас». По результатам этой методики предполагалось получить информацию о разных местах, которые определяются учениками как «любимые», а в нашей интерпретации как психологически «ресурсные».

2. Для определения характеристик любимых школьниками мест использовалась *методика свободного описания любимых мест*. Школь-

никам предлагалась инструкция: «Опиши несколькими словами-определениями свое любимое место в школе». По результатам этой методики с помощью экспертов анализировались дескрипторы, то есть характеристики «любимых» мест, с целью соотнесения вербальных единиц анализа с характеристиками, связанными с продуктивностью, функциональным и эмоциональным комфортом, а также привязанностью к пространственной среде школы.

Для получения достоверных данных применялись методы математико-статистического анализа (описательные статистики, анализ значимых различий по критерию Фишера, анализ достоверности сдвига с помощью Т-критерия Вилкоксона). При обработке данных использовались: Интернет-ресурс <<https://www.psychol-ok.ru/statistics/>> и пакеты статистических программ «Microsoft Office Excel 2007».

Результаты

Данные по определению тезауруса любимых мест учеников в школе

В 4 классе для всей выборки ($n = 82$) наиболее часто выбираемыми любимыми местами стали «наш класс», или «мой класс», или «родной класс» (25 раз) и спортивный зал (13 раз). По 6 раз выбраны такие места, как «окно», «кресло», «туалет» и «моя парта». Любимые места, которые были выбраны наибольшее число раз в группе девочек: «мой класс» (18 раз), «коридор» (5 раз), «актовый зал» (4 раза) и «спортивный зал» (4 раза). Все остальные любимые места: «прогимназия», «окно, у которого приятно подумать», «диван на втором этаже», «вишневое дерево», «за своей партией» и др. отмечались девочками не более одного-двух раз. В группе мальчиков наиболее рейтинговые любимые места — «физкультурный зал» (9 раз), «мой класс» (8 раз) и «туалет» (4 раза). Любимыми местами, выбранными один-два раза, оказались «холл», «последняя парта», «место около окна», «футбольное поле», «диванчики» и др.

В 5 классе для общей выборки ($n = 82$) в иерархии любимых мест на первых позициях оказались такие места, как «диванчики в коридоре» (13 раз) и «зимний сад» (12 раз). В числе выбранных несколько раз оказались такие места, как «фито-бар» (6 раз), «кабинет математики» (6 раз) и «кабинет труда» (6 раз). В группе девочек наибольшее число раз были выбраны такие места, как «зимний сад» (5 раз), «фито-

бар» (4 раза), «диванчики» (4 раза), «кабинет русского языка» (4 раза) и «коридор» (3 раза). Такие места, как «кабинет математики», «кабинет биологии», «кабинет информатики», «место около окна», «туалет», «библиотека» и др. выбирались не более двух раз. В группе мальчиков самыми рейтинговыми местами оказались «зимний сад» (5 раз), «диванчики» (4 раза), «наш кабинет» (3 раза), «футбольное поле» (3 раза) и «кабинет биологии» (3 раза). Не более двух раз в качестве любимых мальчиками были названы кабинеты по разным предметам, коридоры в школе, отдельные парты в классе.

В 9 классе ($n = 50$) самый высокий рейтинг как у любимого места получил «зимний сад» — его выбрали 16 из 50 респондентов. По 6 раз названы «буфет» и «туалет». Кроме этого, ученики 9-х классов в качестве любимых мест называли «спортзал», «коридор», «диванчики», а также отдельные учебные кабинеты, однако каждое из этих мест выбиралось не более чем одним-двумя респондентами. В группе девочек-девятиклассниц всего было выделено 12 любимых мест, из них 12 респондентов любимым местом назвали «зимний сад». Для мальчиков-девятиклассников самыми рейтинговыми любимыми местами оказались «туалет» (6 раз) и «зимний сад» (4 раз).

Обобщая полученные данные о любимых местах, можно констатировать, что как для мальчиков, так и для девочек на «финише» начальной школы (4 класс) «универсальным» любимым местом является «мой класс», а на «старте» и «финише» средней школы таким местом становится «зимний сад».

На основе полученных данных мы выделили две категории мест: социальные, к которым относятся учебные классы, лаборатории, библиотеки, иные помещения для проведения различных занятий; и рекреационные: места в школе, где школьники могут отдыхать, проводить свободное от занятий время. С помощью критерия Фишера мы проанализировали значимые различия в количественных показателях выбора любимых мест (частота встречаемости в ответах) между выделенными группами респондентов. Подчеркиваем, что в группах 4-го и 5-го классов анализировались данные восьмидесяти двух респондентов, а в группе 9-го класса — пятидесяти. Уменьшение количества респондентов объясняется тем, что за три учебных года часть школьников перешли в другие школы и не принимали участие в третьей части исследования. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Статистическая проверка различий в представленности мест и их категорий у учащихся в 4, 5 и 9-м классах (по критерию Фишера), % (чел.)

КАТЕГОРИИ МЕСТА	МЕСТА	Частота встречаемости мест в ответах учащихся					
		в 4 классе (82 чел.)		в 5 классе (82 чел.)		в 9 классе (50 чел.)	
		мальчики (37 чел.)	девочки (45 чел.)	мальчики (37 чел.)	девочки (45 чел.)	мальчики (22 чел.)	девочки (28 чел.)
СОЦИАЛЬНЫЕ	Учебные кабинеты/классы	38 (31)		42 (34)		18 (9)	
		достоверны при $p < 0,01$					
	Коридоры и переходы	24 (9)		49 (18)	36 (16)	18 (4)	18 (5)
		достоверны при $p < 0,01$		22 (18)		10 (5)	
ИТОГО места социальной категории	Столовая или буфет	30 (11)	22 (10)	16 (6)	27 (12)	5 (1)	14 (4)
		2 (2)		7 (6)			16 (8)
	5 (2)	0	3 (1)	11 (5)	14 (3)	18 (5)	
	66 (54)		71 (58)		44 (22)		
достоверны при $p < 0,01$							
59 (22)	71 (32)	68 (25)	73 (33)	36 (8)	50 (14)		

Окончание табл. 1

РЕКРЕАЦИОННЫЕ	Зимний сад	0	17 (14)	28 (14)
		0	24 (9)	11 (5)
		17 (14)	2 (2)	32 (9)
	Спортивный зал/ физкультурный зал	достоверны при $p < 0,01$		
		27 (10)	3 (1)	14 (3)
		достоверны при $p < 0,05$		
	Футбольное поле	1 (1)	4 (3)	0
		3 (1)	8 (3)	0
		6,1 (5)	2 (2)	12 (6)
		достоверны при $p < 0,05$		
ИТОГО места рекреационной категории		11 (4)	4 (2)	4 (1)
		достоверны при $p < 0,05$		
		24 (20)	26 (21)	48 (24)
		достоверны при $p < 0,01$		
		41 (15)	35 (13)	59 (13)
	достоверны при $p < 0,05$			

Примечание. Данные округлены до целых значений. Полужирным шрифтом выделены выявленные достоверные различия.

В тезаурусе любимых мест девятиклассников по сравнению с пятиклассниками статистически достоверно уменьшается (по частоте встречаемости в ответах от 71 до 44%) представленность мест социальной категории и увеличивается (по частоте встречаемости в ответах от 26 до 48%) представленность мест, относящихся к рекреационной категории.

Среди мест, относящихся к социальной категории, от 5-го к 9-му классу статистически достоверно уменьшается представленность таких мест, как учебные кабинеты/классы (с 42 до 18%) и коридоры/переходы (с 22 до 10%).

Среди мест, относящихся к рекреационной категории, от 4-го к 5-му классу статистически достоверно уменьшается представленность спортивного/физкультурного зала (по частоте встречаемости в ответах с 17 до 2%) и от 5-го к 9-му классу статистически достоверно увеличивается представленность туалетов (по частоте встречаемости в ответах с 2 до 12 %).

В тезаурусе любимых мест между мальчиками и девочками проявляются различия:

- в 4 классе в представленности таких мест, как учебные кабинеты/классы (у девочек более представлены, чем у мальчиков), спортивный/физкультурный зал и туалетные комнаты (мальчики называли их чаще девочек), а также в общей представленности мест рекреационной категории (их мальчики также называли чаще девочек);
- в 5 классе в общей представленности мест рекреационной категории (мальчики также выбирали их чаще девочек);
- в 9 классе в представленности туалетных комнат (мальчики выбирали их чаще девочек).

В целом данные о представленности любимых мест свидетельствуют о том, что одной из основных тенденций является «сдвиг» мест в предпочтениях школьников от «нашего класса» (социальные места) в начальной школе (4 класс) к некоторому балансу в системе «рекреационные места — социальные места» (например, «зимний сад» — кабинеты по отдельным предметам) к началу средней школы (5 класс);

а к завершению средней школы (9 класс) предпочтения фокусируются на рекреационных местах: «зимний сад», буфет, туалет.

Данные по выделению и систематизации характеристик любимых мест

С применением процедуры контент-анализа нами были проанализированы характеристики, присвоенные любимым местам учениками. Deskрипторы, которые используют подростки в свободных описаниях любимых мест, мы рассматриваем как психологически ресурсные, то есть значимые для учеников с точки зрения удовлетворения различных потребностей.

Примеры «единиц анализа» из свободных описаний представлены в таблице 2.

Таблица 2. Примеры единиц анализа из свободных описаний любимых мест в начальной и средней школе

Классы	Свободные описания/единицы анализа
4 класс	<p>Мой класс — мое родное место; привычный и родной; родной дом; там уютно; он очень уютный, как дома, и почти родной; там я любил сидеть после уроков и делать рядом домашнее задание; там ты чувствуешь себя спокойно и в безопасности.</p> <p>Физкультурный зал — просторный, красивый зал, там мне было весело; там очень свободно и хорошо; просторное, приятное, важное, большое, много места; не надо сидеть на одном месте; весело и спортивно; можно побегать и выпустить свою энергию.</p>
5 класс	<p>Зимний сад — уютно, зона комфорта; оно удобное и успокаивающее; всегда очень весело и приятно; там красиво, интересно, удобно; веселый зимний сад, там бывают разные мероприятия; потому что там удобно, можно отдохнуть; крутое место, просторно, мягко, уютно, если устал, можно посидеть и отдохнуть на перемене; там красиво, удобно, приятно и легко.</p> <p>Диваны — я могу спокойно посидеть и замкнуться в себе; можно спокойно отдохнуть; мне там очень нравится; оно очень удобно и комфортно; диваны мягкие; на нем можно приютиться и играть в телефон; большое, мягкое, можно поболтать с друзьями; оно удобное, я могу отдохнуть; зеленые и синие диванчики, можно посидеть.</p>

Окончание табл. 2

Классы	Свободные описания/единицы анализа
9 класс	<p>Зимний сад — уютно, тихо, комфортно; с зимним садом связано много воспоминаний; удобное; общение с другими людьми; довольно часто играем в шахматы; место, где я могу отдохнуть и провести время с друзьями; там есть диваны и шахматные доски; там можно просто поболтать с друзьями; там можно хорошо провести время с друзьями и отдохнуть перед следующим уроком; там диваны удобные и можно полежать; там уютно и зелень радует глаз; место с позитивной энергетикой, наполнено положительными вибрациями; для меня очень важны тишина и простор, также в своем роде свобода: это я могу почувствовать только в этом месте; там красиво, интересно, удобно; зимний сад находится вблизи нашего кабинета, в этом месте мы беседуем, играем и хорошо проводим время; если устал, можно посидеть и отдохнуть на перемене; есть диваны, шахматы, светлое место; в зимнем саду обитает мой класс; хорошо и весело.</p> <p>Туалет — там удобно, тихо и спокойно; высокие потолки; там очень просторно и удобно; там тихо, можно собраться с мыслями, прийти в себя; спокойное место, не вызывает напряжения; спокойное, тихое место; потому, что там мало людей.</p>

Для контент-анализа и последующей статистической обработки полученных в свободных описаниях единиц анализа мы опирались на модель, согласно которой выделяются три группы характеристик, или «единиц смысла»: связанные с субъективно оцениваемой продуктивностью деятельности (успешность деятельности и коммуникации); связанные с функциональным комфортом (удобство качества и расположения мебели, близость места к буфетам, туалетам и другим помещениям); связанные с эмоциональным комфортом (эстетические характеристики, позитивные эмоции), а также фиксирующие привязанность (уровень приватности, возможность персонализации и контроля над организацией пространственной среды). Помимо выделенных в модели характеристик пространственной среды, мы также учитывали такие встречающиеся в описаниях школьников объективные характеристики пространственной среды, как размер помещения, свет, температура, шум и озеленение.

На основе положений этой модели с помощью группы экспертов, в которую вошли три специалиста с психологическим образова-

нием, мы систематизировали представленные в свободных описаниях учащихся дескрипторы — «единицы анализа». В результате экспертного анализа последние были зафиксированы в таблице, где в строке отражались данные по каждому респонденту, а столбцы соответствовали выделенным «единицам смысла»: размер помещения, свет, температура, шум, озеленение, успешность деятельности, успешность коммуникации, удобство, близость к месту к буфету/туалету, комфорт, описание состояния, эстетические особенности места и привязанность к месту. Подсчитывалась частота встречаемости каждой «единицы анализа», соответствующей определенной «единице смысла». Так, если в свободном описании любимого места респондентом встречались слова «тихое», «красивое» и «родное», то эти дескрипторы заносились в числовой форме в соответствующие графы таблицы. Описание соотношения «единиц анализа» (дескрипторов) с выделенными согласно теоретической модели «единицами смысла» представлено в таблице 3.

Таблица 3. Выделенные по методике свободного описания любимых мест в школе «единицы смысла» и «единицы анализа»

«Единицы смысла»	«Единицы анализа» (дескрипторы)
Размер помещения	большое; там очень просторно; длинный, большой коридор; там высокие потолки
Освещение	светлое место; там светло
Температура	там тепло; там прохладно
Шум	там тихо; можно отдохнуть от шума; можно в полном одиночестве послушать тишину
Озеленение	зелень радует глаз
Близость к буфету, туалетам и др.	находится вблизи нашего кабинета; там рядом буфет; там туалеты рядом
Успешность деятельности/продуктивность	в этом месте мы хорошо играем; там я играю в футбол; если устал, то можно посидеть и отдохнуть; там хорошо решать задачи
Успешность коммуникации/продуктивность	в этом месте мы хорошо беседуем; там много моих друзей; там я могу поболтать с друзьями; можно хорошо проводить время с друзьями; там удобно проводить время с друзьями

Окончание табл. 3

«Единицы смысла»	«Единицы анализа» (дескрипторы)
Удобство/функциональный комфорт	в нем очень удобно; удобно, по- домашнему; уютная обстановка
Позитивные эмоции/эмоциональный комфорт	там спокойно; уютно, зона комфорта; там весело; для меня это как дом; там можно отдохнуть; нравится спокойствие; там очень комфортно; удобное и успокаивающее место; не вызывает напряжения
Эстетика/эмоциональный комфорт	красивый класс; красивый зал
Контроль/привязанность	тебя мало видит учитель, а значит, мало спрашивает; там можно замкнуться в себе; потому что я сама могу организовать это место, как мне удобно; это место только для меня; никто не мешает
Место оценивается как человек/привязанность	класс был такой привычный и родной; милое место; дружелюбное место; это место надежное

Был проведен анализ достоверности сдвига показателей (с помощью Т-критерия Вилкоксона) по выборкам в целом в 4, 5 и 9-м классах, а также по группам мальчиков и девочек для каждой из этих выборок. Статистически значимые различия представлены в таблице 4.

Таблица 4. Статистически достоверные сдвиги показателей единиц смысла в свободных описаниях любимых мест: сравнение 4–5-х классов и 5–9-х классов (по Т-критерию Вилкоксона)

«Единицы смысла» в описаниях любимых мест	Статистически достоверные различия в «единицах смысла»			
	4–5 класс (82 чел.)		5–9 класс (50 чел.)	
	мальчики (37 чел.)	девочки (45 чел.)	мальчики (22 чел.)	девочки (28 чел.)
Успешность деятельности			в 9 классе выше, чем в 5-м	
				в 9-м классе выше, чем в 5-м

Окончание табл. 4

«Единицы смысла» в описаниях любимых мест	Статистически достоверные различия в «единицах смысла»			
	4–5 класс (82 чел.)		5–9 класс (50 чел.)	
	мальчики (37 чел.)	девочки (45 чел.)	мальчики (22 чел.)	девочки (28 чел.)
Успешность коммуникации			в 9 классе выше, чем в 5-м	
				в 9 классе выше, чем в 5-м
Удобство	в 5 классе выше, чем в 4-м			
		в 5 классе выше, чем в 4-м		
Привязанность	в 4 классе выше, чем в 5-м			
		в 4 классе выше, чем в 5-м		

Примечание: В таблицу внесены только статистически достоверные различия при $p < 0,05$.

В результате анализа достоверности сдвига с помощью Т-критерия Вилкоксона были получены следующие статистически значимые различия:

- для всех учащихся 5-х классов по сравнению с учащимися 4-х значимо ниже ранги «единиц анализа», соответствующих привязанности человека к месту, и значимо выше — соответствующих функциональному комфорту, а именно характеризующих удобство, комфорт места;
- для девочек 4-х и 5-х классов были обнаружены значимые различия такие же, как по выборке в целом: для учениц 5-х классов значимо ниже ранги «единиц анализа», соответствующих функциональному комфорту, и значимо выше — соответствующие привязанности;
- для всех учащихся 9-х классов по сравнению с учащимися 5-х значимо выше ранги «единиц анализа», соответствующих продуктивности (успешность деятельности и успешность коммуникации) и функциональному комфорту;

- для мальчиков 9-х классов по сравнению с мальчиками 5-х значимо выше ранги показателей функционального комфорта;
- для девочек 9-х классов по сравнению с девочками 5-х значимо выше ранги показателей продуктивности.

Обсуждение результатов и выводы

Есть смысл уточнить, что исследователи достаточно часто обращаются к проблеме дифференцирования мест в школе, ориентируясь на предпочтения-отвержения [Панюкова, 2001], субъективные представления школьников о значимых для них местах [Доронина, 2012; Иванова, Виноградова, Барсукова, 2022; и др.]. Результаты, полученные в нашем исследовании, в целом совпадают с данными Е.А. Соловьевой [Соловьева, 2005]. Например, анализируя различные «функциональные зоны» в пространственной среде вуза, Е.А. Соловьева выделяет «смысловое значение среды», характерное для «функциональных зон», которые студенты определяли как предпочитаемые: для столовой — общение и встречи, многофункциональность, уединение, развлечение; для архитектурных мастерских — принадлежность, многофункциональность, контроль, учеба, привычка и др. Согласно нашим данным, учащиеся выделяют любимые места, которые мы соотнесли с такими типами, как «социальные» (места для совместной учебной деятельности, коммуникации и др.) и «рекреационные» (места для отдыха, пребывания наедине с собой, взаимодействия с природной средой и др.).

Кроме того, было обнаружено, что в процессе «продвижения» школьников по образовательной траектории, связанной с переходом в следующие классы средней школы и изменением пространственной среды, тезаурус любимых мест меняется. Согласно данным статистической проверки значимости этих изменений, происходит «сдвиг» предпочтений от «своего класса», как входящего в систему любимых «социальных мест» в начальной школе, в сторону предпочтений «зимнего сада» и «буфета», также входящих в систему «социальных мест», — к преимуществу «зимнего сада», «буфета» и «туалета», составляющих систему «рекреационных мест».

Стоит уточнить, что достоверно значимых различий в выборе любимых мест мальчиками и девочками не обнаружено, за исключением того, что в системе «рекреационных мест» девочки чаще выбирают

в качестве любимых мест «зимний сад» и «буфет», а мальчики — «зимний сад» и «туалет». Такая тенденция может быть предметом интереса исследователей в области организации образовательной среды хотя бы потому, что если в начале средней школы школьники выбирают в качестве любимых мест классы, то к завершению средней школы школьники «переезжают» в «рекреационные места». Наиболее часто выбираемым в категории «рекреационные места» является «зимний сад». Уточним, что это место представляет собой не «сад» в прямом смысле, но локус пространственной среды в рекреации первого этажа корпуса средней школы, где размещены несколько искусственных растений, небольшой фонтан и модульная мебель. Учитывая, что это практически единственное место в школе, в организацию которого включены элементы природной среды, можно объяснить его привлекательность для учеников, с одной стороны, «восстановительным эффектом», который определяет позитивное воздействие природной среды на психическое функционирование субъекта [Van den Bogerd, Dijkstra, Koole, etc., 2020]; с другой стороны, тем, что «зимний сад» является местом, относительно свободным от контроля преподавателей, позволяющим ученикам самостоятельно регламентировать свое поведение, организовывать «экспромтные» встречи для обсуждения разных вопросов. В исследованиях по организации пространства офисов есть ссылки на существование взаимосвязи между наличием у сотрудников возможности контролировать среду и удовлетворенностью местом работы [Lee, Brand, 2005].

Обращаясь к содержанию психологических ресурсов организации пространства школы, где в качестве ориентиров были выбраны такие показатели «ресурсности», как продуктивность, функциональный комфорт, эмоциональный комфорт и привязанность, мы можем заключить, что для учеников начальной школы, как мальчиков, так и девочек, психологическая ресурсность пространственной среды школы связана с привязанностью как конструктом, фиксирующим глубинную, базовую связь человека и среды, обеспечивающую удовлетворение потребности в безопасности и благополучное психологическое функционирование субъекта [Ariccio, Lema-Blanco, Bonaiuto, 2021]. Иначе говоря, использование учащимися в 4 классе в свободных описаниях такого «тотально» любимого места как «наш класс» слов, выражающих привязанность, то есть употребление эмоционально поло-

жительно окрашенных конструкторов, которые могут быть использованы в описании близкого человека (например, родной, теплый, свой и др.), может рассматриваться в качестве показателя психологического ресурса организации пространства начальной школы, то есть, согласно Д.А. Леонтьеву, существующего в представлениях школьников «средства», с помощью которого возможно «достижение и обеспечение благополучия». Важно и то, что отсутствие в описаниях своего класса учениками начальной школы таких дескрипторов может свидетельствовать о ситуации затрудненной адаптации, что, безусловно, нуждается в дополнительном теоретическом анализе и эмпирической проверке.

В целом на основе полученных данных можно сделать вывод о существовании значимых различий в психологических ресурсах пространственной среды между учащимися 4-х, 5-х и 9-х классов как по выборке в целом, так и в группах мальчиков и девочек. Различия заключаются в том, что для разных классов значимыми будут являться разные характеристики пространственной среды школы: субъективно оцениваемые показатели продуктивности, функционального, эмоционального комфорта и привязанности, что свидетельствует о динамике психологических ресурсов организации пространства школы.

Изменения качества психологических ресурсов к 5-му классу заключаются в достоверно значимом снижении использования в описаниях любимых мест конструкторов, связанных с привязанностью, и увеличением конструкторов, фиксирующих «функциональный комфорт» (например, удобно), а также «продуктивность» (например, удобно для решения задач и обсуждения общих дел с ребятами из класса). Можно также предположить, что специфика организации пространства школы для 5-х классов, связанная с необходимостью «осваивать» разные кабинеты, и «потеря» стационарного «своего» класса, а вместе с этим и чувства «своего» места, актуализирует значимость ресурсов функционального комфорта, необходимых для психологического благополучия школьников. Однако это предположение нуждается в дополнительной эмпирической проверке.

В целом психологические ресурсы организации пространства школы для учеников 5-х и 9-х классов операционализируются как представления о том, что характеристики различных мест в школе, которые называют любимыми, связаны со смыслами удобства, комфорта для учебной деятельности, коммуникации с одноклассниками

и учителями, а также для отдыха, возможности побыть одному, подготовиться к следующему уроку, собраться с мыслями и др. Стоит отметить, что если в 5 классе психологические ресурсы в большей степени (согласно достоверности различий в использовании вербальных маркеров) касаются представлений о местах как о предоставляющих условия для отдыха, релаксации, возможности побыть одному, поиграть и поболтать с друзьями, то к 9-му классу эти ресурсы все больше начинают рассматриваться в их связи с обеспечением «функционального комфорта», то есть как средства, способствующие успешной учебной деятельности и коммуникации. Согласно полученным данным, любимые места в 9-м классе достоверно чаще, чем в 5-м воспринимаются через призму характеристик продуктивности (успешность деятельности, успешность коммуникации) и эмоционального комфорта (позитивные эмоции); причем эмоции у мальчиков-девятиклассников встречаются в описаниях статистически достоверно чаще, чем в описаниях мальчиков-пятиклассников. Такая тенденция сохраняется в группах как мальчиков, так и девочек для каждого интервала: 4–5-е классы, 5–9-е классы и 4–9-е классы.

Исследование представлений учащихся о любимых местах в школе на разных «точках» образовательного маршрута (4, 5, 9 классы) показывает, что в качестве психологического ресурса пространственной организации школьной среды выступают те ее характеристики, которые связаны с субъективно воспринимаемой продуктивностью (успешность в деятельности, успешность в общении и др.), функциональным комфортом (удобно); эмоциональным комфортом (успокаивает, эстетически привлекательно и др.) и привязанностью (мое, индивидуальное и др.).

Необходимо сформулировать положения относительно ограничений нашего исследования. Они касаются места проведения исследования и размера выборки. Исследование было реализовано только в одной школе, пространственная организация которой в целом стандартна для универсальных общеобразовательных средних школ, однако имеет свою специфику. Размер выборки был сравнительно небольшим, и уменьшение количества респондентов при делении на подгруппы по классам и по полу, как и связанные с этим фактором ограничения по выбору статистических инструментов, мы рассматриваем как основания для планирования дальнейших исследований.

Перспективы в направлении анализа психологических ресурсов пространственной среды школы мы видим, во-первых, в обосновании ресурсности пространственной организации школьной среды для психологического благополучия учащихся, во-вторых, в систематизации выделенных в настоящем исследовании значимых для субъектов характеристик пространственной организации с учетом взаимосвязей этих характеристик. Кроме того, мы полагаем, что целесообразно расширение возрастного диапазона респондентов и проведение исследований в разных школах, в том числе отличающихся по организации пространственной среды.

Литература

Абрамова Ю.Г. Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды. Автореф. дисс. ... к. психол. н. М.: ПИ РАО, 1995.

Анциферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 2. С. 3–16.

Видеоматериал tochkapsy.ru «Как создавать и использовать возможности образовательной среды». Проект Центра психологического сопровождения образования. <https://www.youtube.com/watch?v=rw2uUgd3PY&list=PL5jbOs8_41o97T75Law7uJ-65tf1JYM3b&index=4>.

Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектной» профессии). Автореф. дисс. ... д. психол. н., СПб., 2014.

Давыдов В.В., Переверзев Л.Б. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика. 1976. № 3–4 (147–148). С. 4–6.

Данилов С.В. Анализ восприятия школьного пространства учащимися образовательных организаций г. Ульяновска // Молодежь Ульяновской области как объект социогуманитарного анализа: аналитика, исследования, мнения // Сборник научных трудов / под общ. ред. С.Д. Полякова. Ульяновск, 2019.

Доронина Т.В. Возрастные особенности восприятия пространственно-предметного компонента образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 1–17.

Иванова Е.В., Виноградова И.А., Барсукова Е.М. Новая среда. Как менять образовательное пространство школ и детских садов. М.: Альпина ПРО. 2022.

Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 1. С. 85–121.

Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.

Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // Психология стресса и совладающего поведения. Материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома. 2010. Т. 2. С. 40–42.

Лютомский Н.В. Когнитивная архитектура образовательных учреждений на примере международной гимназии Сколково // Architecture and Modern Information Technologies. 2018. № 3 (44). С. 147–166.

Марютина Т.М., Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды // Идея системности в психологии. Коллективная монография / под ред. В.А. Барабанщикова, К.А. Абульхановой. Сер. Труды Института Психологии. М.: ИП РАН, 2004. С. 469–491.

Морсанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78.

Нартова-Бочавер С.К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) // Клиническая и специальная психология. 2012. – Т. 1. № 1.

Нартова-Бочавер С.К. Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления: возвращаясь к психологии повседневности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 5. С. 15–26.

Павлова М.В., Нартова-Бочавер С.К. Рутинные (обыденные) техники самопомощи в офисе: на примере мастерской архитекторов // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 164–184.

Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

Панюкова Ю.Г. Предпочитаемые и отвергаемые места в школе (по материалам сочинений и рисунков учеников) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 131–138.

Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Особенности активности современных подростков и возможности ее развития посредством предметно-пространственного компонента образовательной среды // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Сер. Психологические науки. 2022. № 1. С. 68–84.

Соловьева Е.А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 83–95.

Соловьева Е.А., Годлиник О.Б. Представления преподавателей и студентов об образовательной среде вуза // Вестник гражданских инженеров. 2008. № 1 (14). С. 97–103.

Толочек В.А. Феномен «ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 3 (27). С. 250–260.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Antonovsky A. Health, stress and coping. San Francisco. CA. Jossey-Bass, 1979.

Ariccio S., Lema-Blanco I., Bonaiuto M. Place attachment satisfies psychological needs in the context of environmental risk coping: Experimental evidence of a link between self-determination theory and person-place relationship и effects // Journal of environmental psychology. 2021. Vol. 78. doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.

Korpela K.M. Adolescents favourite places and environmental self-regulation // Journal of Environmental Psychology. 1992. Vol. 12. P. 249–258.

Lee S.Y., Brand J.L. Effects of control over office workplace on perceptions of the work environment and work outcomes // Journal of Environmental Psychology. 2005. Vol. 25. P. 323–333.

Milfont T.L., Denny S.J. Everyday Environments and Quility of Life: Positive School and Neighborhood Environments. Influence the Health and Well-Being of Adolescents // Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research. Eds. by G. Fleury-Bahi, E. Pol, O. Navarro. Springer, 2017. P. 369–383.

Ratcliff E., Korpela K.M. Time and Self-Related Memories Predict Restorative Perceptions of Favorite Places Via Place Identity // Environment and Behavior. 2017. P. 1–31. Doi: 10.1177/0013916517712002.

Rioux L. Comfort at work: An Indication of Quality of Life at Work // Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research. Springer, 2017. P. 401–419.

Van den Bogerd N., Dijkstra S.C., Koole S.L., Seidell J.C., Vries R. de, Maas J. Nature in the indoor and outdoor study environment and secondary and tertiary education students' well-being, academic outcomes, and possible mediating pathways: A systematic review with recommendations for science and practice // Health & Place. 2020. Vol. 66. <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1353829220302781>>.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

A MODEL OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN ADOLESCENT GIRLS

Елена Савина,

доктор психологических наук, профессор кафедры последипломного психологического образования, университет Джеймса Мэдисона, США.
E-mail: savinaea@jmu.edu.

Elena Savina,

PhD, Professor, Department of Graduate Psychology, James Madison University, USA.
E-mail: savinaea@jmu.edu.

Аннотация. Подростковый возраст является важным для психического здоровья и благополучия молодых людей. Однако этот период также связан с риском развития эмоциональных и поведенческих проблем. Девочки подросткового возраста склонны к стрессу, повышенной тревожности и депрессии в большей степени, чем мальчики. Кроме того, они более чувствительны к проблемам в межличностных отношениях, что может негативно сказываться на их уровне психологического благополучия. Наряду с определенными рисками, подростковый возраст — это окно возможностей для приобретения социально-эмоциональных умений и здоровых привычек, важных для психологического благополучия. В материале предлагается модель психологического благополучия девочек-подростков, состоящая из следующих компонентов: (1) физическое здоровье, здоровый образ жизни и образ тела; (2) эмоциональное благополучие; (3) благополучие в межличностных отношениях; (4) идентичность, целеполагание и жизненные смыслы. Эта модель может использоваться как для оценки психологического благополучия девочек-подростков, так и для разработки программ и интервенций, направленных на его повышение.

Abstract. Adolescence is an important age period for mental health and well-being in young people. At the same time, this period is characterized by increased risks of emotional and behavioral problems. Adolescent girls experience greater stress, anxiety, and depression compared to boys. In addition, girls are more sensitive to interpersonal problems which may lower their psychological well-being. However, along with risks associated with adolescence, this age is also a window of opportunity for mastering socio-emotional skills and healthy habits that are important for psychological well-being. This paper proposes a model of psychological well-being

for adolescent girls. It consists of the following components: (1) physical health, healthy habits, and body image; (2) emotional well-being; (3) well-being in interpersonal relationships; (4) identity, goal setting, and meaning of life. This model can be used to evaluate psychological well-being of adolescent girls and design programs and interventions aimed at improving their well-being.

Ключевые слова: психологическое благополучие, девочки-подростки, модель.

Keywords: psychological well-being, adolescent girls, model.

Введение

В 2015 году Организация Объединенных Наций назвала поддержку физического здоровья и психологического благополучия подростков одной из важных целей плана устойчивого развития до 2030 года [Ross et al., 2020]. Психологическое благополучие является ценностью как для самих подростков, так и для общества в целом. «Подростковый возраст — это критический период развития, когда факторы, влияющие на психологическое благополучие, могут либо консолидироваться, либо нет» [Ross et al., 2020, p. 472]. Несмотря на важность подросткового возраста для психологического благополучия молодых людей, в этом возрасте наблюдается его снижение, особенно у девочек, и повышаются риски возникновения психических расстройств [Rapee et al., 2019]. Подростковый возраст связан со значительными физиологическими и психологическими изменениями, которые могут приводить к проблемам с образом тела, регуляцией эмоций, а также к проблемам во взаимоотношениях с родителями и сверстниками [Alleva et al., 2015; Dahl, Suleiman, 2017; Holland, Tiggemann, 2016]. Наступление пубертатного периода является одним из маркеров подросткового возраста, который меняет не только физические характеристики подростков, но и их самовосприятие и отношения с другими. Связанные с пубертатным возрастом физические изменения у девочек наступают раньше, чем у мальчиков, и они не всегда имеют положительные последствия.

Несмотря на указанные риски, мозг подростка отличается повышенной пластичностью, что открывает окно возможностей для обучения и приобретения нового опыта [Dahl, Suleiman, 2017]. Этот

процесс может пойти по положительной траектории и привести к приобретению социально-эмоциональных навыков и здоровых привычек, важных для психологического благополучия. Однако возможна и негативная траектория, когда подростки вовлекаются в делинквентное поведение, включая нарушение закона, использование наркотиков и алкоголя. Какой будет траектория развития подростков, во многом зависит от их социального окружения, а также наличия или отсутствия работы, направленной на их позитивную социализацию.

Конструкт «психологическое благополучие» носит интегративный характер и включает в себя не только субъективное ощущение счастья и удовлетворенности жизнью, но и наличие ценностных ориентаций, позитивных межличностных отношений, а также чувства субъектности по отношению к собственной жизни [Huppert, 2009; Ross et al., 2020; Savina, Moran, 2022]. Данная статья предлагает модель психологического благополучия девочек-подростков, состоящую из четырех компонентов и построенную с учетом понимания их возрастных особенностей, а также эмпирически выявленных факторов, связанных с психологическим благополучием в подростковом возрасте. Модель не претендует на всеобъемлющий охват компонентов психологического благополучия, а носит скорее эвристический характер и может служить неким компасом для разработки программ, направленных на достижение психологического благополучия девочек-подростков. Больше всего она подходит для среднего и позднего подросткового возраста (13–17 лет).

Физическое здоровье, здоровый образ жизни и образ тела¹

В этот компонент психологического благополучия входят знания о важности физической активности, здорового питания и сна; регулярные занятия спортом; мотивация для ведения здорового образа жизни; понимание факторов, негативно влияющих на физическое и психиче-

¹ Образ тела — понятие, которое включает восприятие человеком собственного тела, чувственную окраску этого восприятия и то, как, по его мнению, оценивают его окружающие. Понятие «образ тела» ввел австрийский невролог и психоаналитик Пауль Шильдер в своей книге «Образ и внешний вид человеческого тела».

ское здоровье, а также отказ от вредных привычек. Сюда также входит формирование положительного образа тела.

Регулярная двигательная активность важна для физического здоровья подростков, а именно для нормального развития их кардиоваскулярной и костной систем, предупреждения ожирения, а также для психического здоровья [Savina, Moran, 2022]. Исследования показывают, что физически активные девочки менее тревожны, имеют более высокую самооценку и больше удовлетворены своей жизнью [Savina, Moran, 2022]. Подростки должны заниматься физкультурой как минимум три раза в неделю по 60 минут. Однако многие из них, особенно девочки, ведут малоподвижный образ жизни, что ставит под угрозу их сегодняшнее и будущее здоровье. Кроме того, поскольку подростки предпочитают так называемую «junk food», то есть еду глубокой переработки с большим содержанием сахара, рацион их питания зачастую содержит недостаточно овощей и фруктов. Девочки-подростки также склонны «заедать» эмоциональные проблемы сладостями и едой, имеющей высокий гликемический индекс [Savina, Moran, 2022].

Образ тела напрямую зависит от рациона питания и физической активности. У девочек-подростков положительный образ тела связан с высокой самооценкой и оптимизмом, в то время как негативный может привести к низкой самооценке, депрессии и расстройствам пищевого поведения [Alleva et al., 2015]. Важным фактором формирования образа тела являются медиа и социальные сети, которые задают «эталон» внешности, которому девочки стремятся подражать. Исследования показывают, что девочки, которые размещают множество своих фотографий в социальных сетях, а также те, которые увлекаются фотошопом, находятся в зоне повышенного риска формирования негативного образа тела [Holland, Tiggemann, 2016; McLean et al., 2019].

Сон является одним из важных компонентом здорового образа жизни. Подростки нуждаются в 8–10 часах сна для поддержания физического и психического здоровья, однако многие из них спят недостаточно. Здоровый сон необходим для оптимального функционирования когнитивных процессов и обучения [Paruthi et al., 2016]. Так, недостаток сна может приводить к проблемам с вниманием и памятью. Кроме того, здоровый сон важен для регуляции эмоций [Kaplow, Alfano, 2018; Zaccaro et al., 2019]. Неполноценный сон ведет к избыточной активации амигдалы — структуры лимбической системы мозга, отвечающей

за эмоциональные процессы, а также к ослаблению связей между префронтальной корой и амигдалой, приводящему к повышенной чувствительности к эмоционально негативным стимулам.

Недостаточный сон в подростковом возрасте вызван комбинацией биологических и социальных факторов. Так, возрастные изменения в циркадном ритме приводят к задержке времени засыпания. К социальным факторам относятся выполнение домашней работы до позднего времени, тенденция к заикливанию на негативных мыслях (руминация), а также «сидение» в социальных сетях в вечернее и ночное время [Savina, Moran, 2022].

Эмоциональное благополучие

Эмоциональное благополучие зависит от эмоциональной грамотности подростков, а также их умения принимать и адаптивно регулировать свои эмоции. Обеспечение эмоционального здоровья в подростковом возрасте особенно важно, так как в этом возрасте молодые люди отличаются эмоциональной реактивностью и лабильностью [Rapee et al., 2019; Zaccaro et al., 2019]. Подростки, которые используют дезадаптивные стратегии регуляции эмоций, такие как подавление, избегание эмоций и руминацию, имеют более высокие показатели по тревожности, депрессии и агрессии [Gilbert, 2012; Schäfer et al., 2017]. Тенденция к торможению положительных эмоций также связана с риском развития депрессии [Gilbert, 2012]. Исследования показывают, что девочки чаще склонны затормаживать положительные эмоции, чем мальчики [Gentzler et al., 2014].

Большая подверженность девочек-подростков депрессии вызвана рядом факторов [Zahn-Waxler et al., 2008]. Так, девочки более вовлечены в межличностные отношения и отличаются большей чувствительностью. Поэтому негативные отношения имеют для них большие отрицательные последствия, нежели для мальчиков. Девочки также более зависимы от других, что может уменьшить их чувство субъектности и способности справляться с жизненными трудностями [Там же]. Повышенная подверженность стрессорам в межличностной сфере делает девочек более чувствительными к реакциям других, а также к возможному отвержению. Вдобавок девочки более склонны «застревать» на проблемах и заниматься руминацией. Наконец, пубертатный

период является более стрессогенным для девочек, чем для мальчиков, что обусловлено нежелательными телесными изменениями (например, набором веса) [Zahn-Waxler et al., 2008].

Недостаток социальной поддержки и неудовлетворенность межличностными отношениями часто становятся причиной тревоги, стресса и депрессии [Van Droogenbroeck et al., 2018]. Ту же роль могут сыграть и социальные сети, когда подростки получают меньше «лайков» по сравнению со сверстниками и находятся под прессингом необходимости немедленно отвечать на посты своих друзей [Lenhart et al., 2015]. Кроме того, социальные сети могут провоцировать так называемый страх пропустить что-то интересное или важное, что порождает потребность быть постоянно онлайн [Balta et al., 2020]. Девочки более подвержены этому страху, чем мальчики [Там же].

Как было сказано ранее, стресс, связанный с межличностными отношениями, выступает важным фактором риска для развития депрессии у девочек-подростков [Casement et al., 2014]. Трудности в межличностных отношениях нарушают функционирование нейронных сетей, отвечающих за получение психологического вознаграждения. Однако связь между стрессом и депрессией имеет место только у девочек, которые отличаются повышенной реактивностью к стрессу [Owens et al., 2019]. Хотя стресс является важным причинным фактором депрессии, люди, страдающие депрессией, склонны создавать для себя новые стрессоры [Hammen, 2006]. В совокупности с недостаточной активностью нейронных сетей, отвечающих за получение удовольствия, это способствует повышенной чувствительности к стрессу и депрессии. В одном лонгитюдном исследовании девочки без депрессии, которые отличались притупленной реакцией на ситуации удовольствия, продемонстрировали более высокий уровень стресса в результате своего собственного поведения [Mackin et al., 2019]. Так, они не участвовали в мероприятиях, которые могли бы потенциально принести удовольствие (например, посещение концерта), а также избегали социализации со сверстниками. Позже у этих девочек отметили повышенный уровень депрессии.

Эмоциональное благополучие во многом зависит от умения регулировать эмоции адаптивными стратегиями [Gross, 2015]. Такие стратегии могут включать переосмысление и переоценку трудной ситуации, уверенность в своей способности справиться с ней, умение

временно отвлекаться от неприятных эмоциональных переживаний и избегать ситуаций, которые могут вызвать негативные эмоции. При этом если отвлечение или избегание приобретают хронический характер, то последние две стратегии могут стать дезадаптивными; в этом случае эмоции становятся недоступными для понимания и регуляции.

Умение продуцировать и поддерживать положительные эмоции — еще один важный фактор эмоционального благополучия. Согласно теории «расширяй и строй» [Fredrickson, 2013], положительные эмоции расширяют наш поведенческий репертуар и делают нас более творческими. Кроме того, они позволяют нам накопить ресурс, который мы можем использовать в стрессогенных ситуациях. Более того, когда мы испытываем положительные эмоции сразу после стрессогенной ситуации, это позволяет быстрее нормализовать наше дыхание и сердечный ритм. Еще одним важным умением для сохранения эмоционального благополучия является умение принимать эмоции — как положительные, так и отрицательные. Тенденция избегать или подавлять негативные эмоции является одним из факторов возникновения тревожности и депрессии [Tumminia et al. 2020].

Благополучие в межличностных отношениях

Этот компонент психологического благополучия представлен знаниями о здоровых межличностных отношениях, а также умениями их устанавливать. Подростковый возраст отличается расширением межличностных отношений за пределы семьи и близких друзей. Успешная навигация в этих отношениях и наличие социальной поддержки — важные факторы психологического благополучия.

Значительные изменения в дофаминовой системе делают подростков особенно восприимчивыми к социально-эмоциональным ситуациям [Telzer, 2016]. Неслучайно подростки хотят быть приняты другими и, в то же время, испытывают тревогу, связанную с потенциальным отвержением или унижением [Dahl, Suleiman, 2017]. Социальное отвержение и потеря статуса в межличностных отношениях часто становятся причиной депрессии в подростковом возрасте [Davey et al., 2008]. Известно, что отношения с другими являются источником психологического вознаграждения. Однако вознаграждение в межличностных отношениях не всегда бывает немедленным. И подростки мо-

гут — в силу их еще не совсем зрелой саморегуляции — испытывать из-за этого трудности. Если же система вознаграждения подавляется на протяжении длительного времени, то это может привести к депрессии [Davey et al., 2008].

Для девочек-подростков отношения с подругами — одна из центральных линий их социализации [Rose, Rudolph, 2006]. Однако девочки, будучи более чувствительными к дистрессу других, имеют тенденцию к ко-руминации, то есть навязчивому обсуждению негативных событий с подругами. Оба этих фактора повышают риск развития депрессии [Lansford et al., 2012]. Кроме того, девочки в большей степени, чем мальчики, используют по отношению к другим межличностную агрессию² [Savina, Moran, 2022]. Жертвы межличностной агрессии находятся в зоне риска развития эмоциональных проблем [Там же].

Позитивные романтические отношения, включая эмоциональную поддержку со стороны партнера, выступают важным фактором психологического благополучия девочек-подростков [Там же]. Такие отношения связаны с положительной самооценкой и оптимизмом относительно будущего. Отвержение или агрессия в романтических отношениях приводят к эмоциональным проблемам, аутоагрессии и суицидальному поведению [Price et al., 2016].

Рассматривая межличностные отношения и их влияние на психическое здоровье и благополучие, необходимо учитывать социальные сети как важный контекст межличностных отношений в подростковом возрасте. Без сомнения, социальные сети позволяют удовлетворить потребности в общении и принятии. Однако ряд характеристик социальных сетей несут в себе потенциальные проблемы для межличностных отношений [Nesi et al., 2018]. Так, отсутствие невербального компонента может приводить к неправильной интерпретации поведения партнера по общению. Асинхроничность общения (наличие временного промежутка между посланием и ответом) может создавать неопределенность в отношениях и вызывать навязчивую потребность получать заверения от других, что их «отношения в порядке». Девочкам-подросткам это особенно свойственно, что может быть связано с неуверенностью в себе и депрессией [Evraire, Dozois, 2011]. Публич-

² Межличностная агрессия — это тип эмоциональной манипуляции, направленной на компрометацию или исключение других.

ная доступность контента в социальных сетях может усилить желание сравнивать себя с другими и потребность быть постоянно онлайн. Наконец, количество маркеров популярности в виде «лайков» делает социальное отвержение более очевидным и болезненным в виртуальном общении, нежели в личном. Все эти факторы могут негативно сказываться на психологическом благополучии в подростковом возрасте.

Идентичность, целеполагание и жизненные смыслы

Формирование идентичности — одна из центральных задач развития в подростковом возрасте [Ferrer-Wreder, Kroger, 2020; Harter, 2012]. Этот процесс происходит наряду с формулированием жизненных целей и смыслов. МакАдамс [MacAdams, 2013] назвал подростковый возраст стадией «мотивированного деятеля», и эта дефиниция отражает возросшую способность подростков вести себя в соответствии с собственными целями и ценностями. В процессе формулирования целей и деятельности по их достижению подростки проецируют себя в будущее. Они начинают задумываться о том, чего они хотят достичь и кем хотят стать. Разумеется, ответы на эти вопросы зависят от социально-культурного контекста, в котором подростки находятся, и отражают ценности, представленные в культуре. Ориентация на будущее требует стратегического мышления, которое позволяет подросткам рассматривать и выбирать наилучшие для них индивидуальные пути развития. В позднем подростковом возрасте молодые люди формируют так называемую «нарративную» идентичность, или историю жизни, которая позволяет им интегрировать и осмысливать свой личностный опыт [Там же]. Консолидированная идентичность является важным фактором психологического благополучия. Фрагментарная или неразвитая идентичность может приводить к эмоциональным и межличностным проблемам [Savina, Moran, 2022].

Еще одной важной задачей в подростковом возрасте выступает овладение умением сознательно выстраивать свою траекторию развития [Lerner et al., 2013]. Это умение включает выбор личностных целей, оптимизацию возможности их достижения, преодоление препятствий в достижении целей, а также гибкую адаптацию или компенсацию, если цели являются недостижимыми. Лонгитюдное исследование показало, что стремление к достижению целей и их достижение име-

ют важное значение для психологического благополучия подростков [Messersmith, Schulenberg, 2010]. Отсутствие целей часто связано с безразличием и отсутствием интереса к образованию и другим социально ценным видам деятельности [Damon, 2008]. У одних подростков отсутствие целей может порождать чувство разочарования, пустоты и скуки, у других — тревожность, а у третьих — циничность и стремление к удовольствиям. С другой стороны, подростки могут участвовать в слишком многих видах деятельности, что делает трудным закончить начатое и чувствовать себя успешным. Важно отметить, что стресс является барьером на пути достижения целей. В одном исследовании было показано, что подростки с высоким уровнем стресса, как девочки, так и мальчики, полагают, что они либо не способны достичь намеченных целей, либо чувствуют себя настолько перегруженными, что достижение целей не является для них приоритетом [Gutowski et al., 2018].

Дискуссия

Предложенная в данной статье теоретическая модель психологического благополучия девочек-подростков включает четыре компонента, а именно (1) физическое здоровье, здоровый образ жизни и образ тела; (2) эмоциональное благополучие; (3) благополучие в межличностных отношениях; (4) идентичность, целеполагание и жизненные смыслы. Данная модель может использоваться как для оценки психологического благополучия девочек-подростков, так и для разработки программ, направленных на повышение их психологического благополучия.

Для того, чтобы использовать данную модель с диагностической целью, необходимо обозначить конкретные показатели психологического благополучия в каждом компоненте. Например, в компоненте «физическое здоровье, здоровый образ жизни и образ тела» это могут быть количество и длительность занятий физкультурой в неделю, качество сна, особенности питания, а также характеристики образа тела; в компоненте «эмоциональное благополучие» — уровень положительных и отрицательных эмоций, способы регуляции эмоций (адаптивные или дезадаптивные) и уровень эмоциональной компетенции.

Исследования показывают, что показатели психологического благополучия носят синергетический характер, то есть позитивные показатели в одном аспекте благополучия связаны с позитивными

показателями в других аспектах [Savina, Moran, 2022]. Эмпирические исследования, основанные на предложенной модели, могут выявить, какие компоненты модели наиболее связаны друг с другом. Эта модель психологического благополучия учитывает универсальные возрастные особенности девочек-подростков из индустриальных стран, тем не менее она основана на исследованиях, проведенных в западных культурах. Несомненно, культурный контекст очень важен для понимания особенностей развития девочек. Так, формирование образа тела является типичным для девочек во многих культурах. Однако влияние медиа на образ тела и поведение, связанное с ним, в разных культурах может быть различным. Следовательно, исследования, учитывающие особенности развития девочек-подростков в российской культуре, позволят уточнить предложенную теоретическую модель. Например, проведение фокус-групп с девочками-подростками для изучения того, как они понимают психологическое благополучие, а также изучение его ценности в российской культуре помогут протестировать предложенную модель и сделать ее более культурно-сообразной. Хотя данная модель разработана для девочек, многие ее аспекты могут подойти и для мальчиков. Дальнейшие исследования как теоретического, так и эмпирического характера позволят модифицировать ее с учетом развития мальчиков в подростковом возрасте.

Как было указано ранее, предложенная модель может использоваться для разработки программ, направленных на повышение психологического благополучия девочек-подростков. Так, она позволит определить важные для этого знания, умения и навыки, а также социальные факторы. Девочки-подростки сильно вовлечены в межличностные отношения и очень чувствительны к социальному вознаграждению. Это, наряду с пластичностью мозга в подростковом возрасте, делает их особенно восприимчивыми к социально-эмоциональному обучению. Лучшим форматом для таких программ является групповая работа, так как она позволяет удовлетворить высокую потребность подростков в аффилиации, а также создает контекст для отработки на практике важных социально-эмоциональных умений.

Интервенции должны учитывать потребности подростков в уважении и статусе [Yeager et al., 2018]. Поэтому простое сообщение информации о психическом здоровье и здоровом образе жизни без учета уже существующих у подростков знаний и представлений не будет эффективным. Таким образом, перед ознакомлением девочек-под-

ростков с теми или иными аспектами психологического благополучия важно актуализировать их знания, представления и ценности, относящиеся к психологическому благополучию. Формирование положительных отношений в группе, эмоциональное принятие и доверие к другим являются приоритетами групповой работы. Только в этом случае девочки могут обсуждать и разрешать интересующие их проблемы, делиться своим опытом без страха оценки и критики, а также понимать опыт других людей. Наконец, чтобы групповые интервенции были эффективны, они должны вызывать эмоционально позитивный отклик у участников. Известно, что позитивные эмоции являются важным мотивирующим фактором для изменения поведения [Fredrickson, 2013].

Выводы

Психологическое благополучие девочек-подростков включает их физическое здоровье, здоровый образ жизни, способность к эффективной эмоциональной регуляции и выстраиванию позитивных межличностных отношений. Формирование идентичности, целеполагание и выстраивание собственной траектории развития играют важную роль в достижении психологического благополучия. Целенаправленная работа по обучению девочек-подростков заботиться о своем психологическом благополучии позволит не только предупредить их эмоциональные и поведенческие проблемы, но и направить девочек по оптимальной траектории развития.

Литература

Alleva J.M., Sheeran P., Webb T.L., Martijn C., Miles E. A meta-analytic review of stand-alone interventions to improve body image // PLoS. 2015. No. 10(9). <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139177>>.

Balta S., Emirtekin E., Kircaburun K., Griffiths M.D. Neuroticism, trait fear of missing out, and phubbing: The mediating role of state fear of missing out and problematic Instagram use // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. No. 18. P. 628–639. <<https://doi.org/10.1007/s11469-018-9959-8>>.

Dahl R., Suleiman A. Adolescent brain development: Window for opportunity. In: N. Balvin, P. Banati (Eds.). The adolescent brain: A second window of opportunity 2017. UNICEF Office of Research. P. 21–25.

Davey C.G., Yücel M., Allen N.B. The emergence of depression in adolescence: Development of the prefrontal cortex and the representation of reward // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2008. No. 32(1). P. 1–19. <<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2007.04.016>>.

Evraire L.E., Dozois D.J.A. An integrative model of excessive reassurance seeking and negative feedback seeking in the development and maintenance of depression // *Clinical Psychology Review*. 2011. No. 31(8). P. 1291–1303. <<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.014>>.

Ferrer-Wreder L., Kroger J. Identity in adolescence: The balance between self and other. Routledge. 2020.

Fredrickson B.L. Positive emotions broaden and build // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2013. No. 47. P. 1–53. <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>>.

Gilbert K.E. The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology // *Clinical Psychology Review*. 2012. No. 32(6). P. 467–481. <<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005>>.

Gross J.J. Emotion regulation: Current status and future prospects // *Psychological Inquiry*. 2015.No. 26(1). P. 1–26. <<https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>>.

Gutowski E., White A.E., Liang B., Diamonti A.-J., Berado D. How stress influences purpose development: The importance of social support // *Journal of Adolescent Research*. 2018. No.33(5). P. 571–597. <<https://doi.org/10.1177/0743558417737754>>.

Hammen C. Stress generation in depression: Reflections on origins, research, and future directions // *Journal of Clinical Psychology*. 2006. No. 62(9). P. 1065–1082. <<https://doi.org/10.1002/jclp.20293>>.

Harter S. The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd Ed.). The Guilford Press. 2012.

Holland G., Tiggemann M. A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes // *Body Image*. 2016. No. 17. P. 100–110. <<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.02.008>>.

Huppert F.A. Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences // *Applied Psychology: Health and Well Being*. 2009. No. 1(2). P. 137–64. <<https://psycnet.apa.org/record/2013-12585-001>>.

Kaplow J.B., Alfano C.A. Associations among adolescent sleep problems, emotion regulation, and affective disorders: Findings from a nationally representative sample // *Journal of Psychiatric Research*. 2018. No. 96. P. 1–8. <<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.09.015>>.

Lansford J.E., Skinner A.T., Sorbring E., Giunta L.D., Deater-Deckard K., Dodge K.A., Malone P.S., Oburu P., Pastorelli C., Tapanya S., Uribe Tirado L.M., Zelli A., Al-Hassan S.M., Peña Alampay L., Bacchini D., Bombi A.S., Bornstein M.H., Chang L. Boys' and girls' relational and physical agg in nine countries // *Aggressive Behavior*. 2012. No. 38(4). P. 298–308. <<https://doi.org/10.1002/ab.21433>>.

Lenhart A., Smith A., Anderson M., Duggan M., Perrin A. Teens, technology, friendships: Video games, social media and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends. Pew Research Center. 2015. <<https://www.pewresearch.org/internet/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>>.

Mackin D.M., Kotov R., Perlman G., Nelson B.D., Goldstein B.L., Hajca, G., Klein D.N. Reward processing and future life stress: Stress generation pathway to depression // *Journal of Abnormal Psychology*. 2019. No. 128(4). P. 305–314.

McAdams D.P. The psychological self as actor, agent, and author // *Perspectives on Psychological Science*. 2013. No. 8(3). P. 272–295. <<https://doi.org/10.1177/1745691612464657>>.

Messersmith E.E., Schulenberg J.E. Goal attainment, goal striving, and well-being during the transition to adulthood: A ten-year U.S. national longitudinal study // *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2010. No. 130. P. 27–40. <<https://doi.org/10.1002/cd.279>>.

Nesi J., Choukas-Bradley S., Prinstein M.J. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1-A theoretical framework and application to dyadic peer relationships // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2018. No. 21(3). P. 267–294. <<https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x>>.

Owens S.A., Helms S.W., Rudolph K.D., Hastings P.D., Nock M.K., Prinstein M.J. Interpersonal stress severity longitudinally predicts adolescent girls' depressive symptoms: The moderating role of subjective and HPA axis stress re-

sponses // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2019. No. 47(5). P. 895–905. <<https://doi.org/10.1007/s10802-018-0483-x>>.

Paruthi S., Brooks L.J., D'Ambrosio C., Hall W.A., Kotagal S., Lloyd R.M., Malow B.A., Maski K., Nichols C., Quan S.F., Rosen C.L., Troester M.M. Wise M.S. Recommended amount of sleep for pediatric populations: A consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine // *Journal of Clinical Sleep Medicine (JCSM)*. 2016. No. 12(6). P. 785–786. <<https://doi.org/10.5664/jcsm.5866>>.

Price M., Hides L., Cockshaw W., Staneva A.A., Stoyanov S.R. Young love: Romantic concerns and associated mental health issues among adolescent help-seekers // *Behavioral Sciences*. 2016. No. 6(2). P. 9. <<https://doi.org/10.3390/bs6020009>>.

Rose A.J., Rudolph K.D. A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys // *Psychological Bulletin*. 2006. No. 132. P. 98–131.

Ross D.A., Hinton R., Melles-Brewer M., Engel D., Zeck W., Fagan L., Herat J., Phaladi G., Imbago-Jácome D., Anyona P., Sanchez A., Damji N., Terki F., Baltag V., Patton G., Silverman A., Fogstad H., Banerjee A., Mohan A. Adolescent well-being: A definition and conceptual framework // *Journal of Adolescent Health*. 2020. No. 67(4). P. 472–476. <<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.042>>.

Savina E., Moran J. Well-being in adolescent girls: From theory to interventions. Routledge. 2022.

Schäfer J.Ö., Naumann E., Holmes E A., Tuschen-Caffier B., Samson A.C. Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review // *Journal of Youth and Adolescence*. 2017. No. 46(2). P. 261–276. <<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>>.

Telzer E.H. Dopaminergic reward sensitivity can promote adolescent health: A new perspective on the mechanism of ventral striatum activation // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2016. No. 17. P. 57–67. <<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.10.010>>.

Tumminia M.J., Colaianne B.A., Roeser R.W., Galla B.M. How is mindfulness linked to negative and positive affect? Rumination as an explanatory process in a prospective longitudinal study of adolescents // *Journal of Youth and*

Adolescence. 2020. No. 49. P. 2136–2148. 2020. <<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01238-6>>.

Van Droogenbroeck F., Spruyt B., Keppens G. Gender differences in mental health problems among adolescents and the role of social support: Results from the Belgian health interview surveys 2008 and 2013 // *BMC Psychiatry*. 2018. No. 18 (1). P. 6. <<https://doi.org/10.1186/s12888-018-1591-4>>.

Zaccaro A., Conversano C., Lai E., Gemignani A. Relationship between emotions, sleep and well-being. In: A. Pingitore, F. Mastorci, C. Vassalle (Eds.), *Adolescent Health and Well-being*. (P. 153–166). Springer, Cham. 2019.

Zahn-Waxler C., Shirtcliff E.A., Marceau K. Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2008. No. 4. P. 275–303. <<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358>>.

ПОВСЕДНЕВНЫЕ ПРАКТИКИ И ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СУБЪЕКТИВНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ ПОДРОСТКОВ

THE ROLE OF ROUTINE BEHAVIORS AND LIFE GOALS IN ADOLESCENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING

Сергей Ткач,

кандидат социологических наук, доцент, Центр прикладной социологии,
Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: s.tkach@spbu.ru.

Майя Русакова,

кандидат социологических наук, доцент, Центр прикладной социологии,
Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: m.rusakova@spbu.ru.

Sergey Tkach,

Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor, Center for Applied Sociology,
St. Petersburg State University. E-mail: s.tkach@spbu.ru.

Maya Rusakova,

Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor, Center for Applied Sociology,
St. Petersburg State University. E-mail: m.rusakova@spbu.ru.

Аннотация. В статье изложены основные подходы к современному пониманию благополучия в контексте теории гедонизма. Также кратко описаны отдельные аспекты исторического развития явления гедонизма в позднесоветском и постсоветском обществе: путь гедонизма от идеи советской нормы к культуре капиталистического потребления.

Посредством регрессионного анализа определен вклад повседневных практик и установок подростков в субъективно понимаемое ими благополучие. Установлено, как эти практики могут быть соотнесены с современными теориями гедонизма и спецификой развития явления гедонизма в России.

Abstract. In the context of the philosophy of hedonism, the article describes the key approaches to the contemporary understanding of wellbeing. A few features of the historical progression of the phenomenon of hedonism in late Soviet and post-Soviet society are also briefly discussed in the text, including its transition from the idea of the Soviet norm to the culture of capitalist consumption.

Regression analysis is used to examine how much adolescents' daily routines and attitudes contribute to their subjective well-being. It has been determined how

these customs link to contemporary hedonistic theories and the particulars of the evolution of the hedonistic phenomena in Russia.

Ключевые слова: благополучие, подростки, гедонизм, консюмеризм, потребительское общество, копинг-стратегии.

Keywords: well-being, adolescents, hedonism, consumerism, consumer society, coping strategies.

Введение

Проведем линию, вдоль которой расположим все события человеческой жизни. Г. Зиммель, как бы в споре с будущими поколениями экзистенциалистов, пишет, что у такой последовательности обязательно есть телеологический компонент — форма, которую принимает жизнь в своем итоге [Зиммель, 1996]. Это конечный смысл жизни, результат, к которому она стремится. Со смертью метанарративов¹, продекларированной Ж.-Ф. Лиотаром [Лиотар, 1998], казалось, мы не можем больше делать обобщений: каждый живет своим собственным нарративом и приходит к собственной смерти. Но мы, как социологи, не можем остановиться в своих попытках обращаться к обобщениям и, соответственно, к поискам метанарративов. Мы выдвигаем гипотезы, что живем ради капитала [Фишер, 2010], информации [Бауман, 2012] или большого другого [Жижек, 2005]. В этой рукописи мы выдвинем еще одну — что живем ради благополучия.

Интуиция благополучия

Жизнь ради благополучия кажется тавтологичной конструкцией — будто мы произносим «жизнь ради жизни». Благополучие встроеилось в нашу повседневность и приобрело столько проявлений, что мы стали

¹ Универсальная система понятий, знаков, символов, метафор и т.д., направленная на создание единого типа описания. С помощью М. соединяются различные языки, а также культурные и смысловые дискурсы. В этой связи, М., как правило, состоит из наиболее общих понятий и создается преимущественно в процессе философского осмысления.

склонны отождествлять его с жизнью как таковой. Благополучие — это комфорт гляцевых каталогов мебели, здоровье, демонстративное потребление, инфраструктура городского пространства, экологичность взаимоотношений. G. Fletcher рассуждает в своей монографии, что благополучие столь глубоко уходит корнями в философскую традицию, что в какой-то момент стало больше исследовательской интуицией, нежели явно проговариваемым концептом [Fletcher, 2015].

Здесь нам необходимо удержаться от атрибутивной ловушки: интерес к благополучию в исследовательских и философских кругах не означает такого же интереса у населения. Благополучие — это, в первую очередь, абстрактная, операционализированная в теориях и подходах категория. Повседневная речь, как о ней пишут Л. Витгенштейн [Витгенштейн, 2018] и М. Рокич [Rokeach, 1973], стремится к конкретным определениям и выражениям. Поэтому нам необходимы *два элемента*: обнаружить благополучие или соизмеримые ему категории непосредственно в регистре повседневной речи и найти проявления ориентации на благополучие в практиках и поступках людей.

Опорой *первого элемента* выступает описанная в статье С. Heathwood «desire fulfillment theory» — теория исполнения желаний [Heathwood, 2019]. Как отмечает автор, теория является наиболее явным приближением к общественным настроениям, соединяющим в себе гедонизм и сатисфакционизм [Heathwood, 2006]. Благополучие понимается как череда достижений и приобретений, которые должны своим существованием приносить удовольствие. В нашем исследовании мы можем рассмотреть те или иные практики подростков, как вписанные в модель удовлетворения желаний. Подростки могут по-разному интерпретировать мотивацию своих действий. Если они интерпретируют свои поступки как реализованные личные желания, мы можем говорить о существовании гедонистического компонента в их мотивации и, далее, проследить связь между гедонизмом и субъектным ощущением благополучия. Ж. Бодрийяр в «Обществе потребления» рисует антиутопическую картину, в которой удовлетворение желания обладать и приобретать оказывается движущей силой общественной структуры — конечным смыслом существования человека [Бодрийяр, 2020]. Современный гедонизм, в понимании С. Heathwood, заходит в этом еще дальше — подчиняет желаниям все разнообразие человеческих практик и действий. Пароксизм гедонистического мотива ока-

зывается интуитивно встроенным в мотивацию современного общества. Безусловно, удовольствие не равно благополучию. Благополучие включает в себя множество иных аспектов. Однако точка зрения гедонистического понимания благополучия заслуживает внимания. Ранее гедонистический подход уже приобретал широкое академическое признание в исследованиях благополучия в рамках концепции «цветения». Однако эта концепция в своем теоретическом развитии натолкнулась на существовавшие аксиоматические противоречия между лежащими в ее основе эвдемоническим (стремление к счастью) и гедонистическим (стремление к удовольствию) подходами. L. Henderson и T. Knight предлагают разрешить существующее противоречие, признав оба подхода самостоятельно ценными [Henderson, Knight, 2012]. Настоящее исследование в его попытке рассмотреть благополучие, опираясь на гедонистический подход, является элементом этой академической дискуссии.

Гедонизм субъектоцентричен. Удовольствие — это эмоция. Здесь мы должны обратиться к эмотивистам и их разработанной эмоциональной деонтологии. В частности, эмоции переживаются человеком самостоятельно, замкнуты в его сознании и происходят из него, как на это указывает И. Латцер [Латцер, 1995]. Отсюда аксиологическая или этическая парадигма, построенная на удовольствии, будет обращена всегда на человека, испытывающего это удовольствие, являясь, таким образом, субъектноцентричной. Мы должны ожидать в таком случае, что гедонизму должен сопутствовать эгоизм в понимании М. Штирнера: интерес к личным ценностям в противовес коллективным, презрение к государству, абсолютная ценность личной свободы [Штирнер, 1918].

Вторым элементом выступают практики и их роль в достижении благополучия. Логика такой связи нами заимствована из гуманистического экзистенциализма в трактовке Ж.-П. Сартра [Сартр, 1989] и перформативной теории практик, изложенной в идеях Дж. Батлер [Батлер, 2018]. Благополучие не дается само по себе, оно достижимо через повседневные воспроизводимые практики, которые, в свою очередь, оформляются в конкретные жизненные установки. Для раскрытия этой мысли обратимся более подробно к логике изложения экзистенциалистского пути к счастью, равно как и к любому другому человеческому состоянию. Ж.-П. Сартр пишет, что «чувство соз-

дается поступками, которые мы совершаем» [Сартр, 1998, с. 28]. Он не упоминает благополучие, однако его перечень состояний и ощущений человека настолько широк, что может по праву включать в себя и благополучие. Ж.-П. Сартр замечает от лица экзистенциалистов: «...как считают экзистенциалисты, нет никакой любви, кроме той, что создает саму себя; нет никакой “возможной” любви, кроме той, которая в любви проявляется. Нет никакого гения, кроме того, который выражает себя в произведениях искусства» [Там же, с. 36]. Здесь философ описывает рукотворность любви и гениальности, что позволяет нам сделать предположение о наличии рукотворной природы и у благополучия. Субъективное чувство благополучия, как и любые другие чувства, создается поступками человека. Однако поступок сам по себе — категория, которой очень сложно оперировать в общественных науках, поскольку он требует дополнительной концептуализации и разъяснения.

Довольно подробная концептуализация логики Ж.-П. Сартра приводится в работах Дж. Батлер в рамках социологии повседневности. В частности, исследовательница упоминает в одной из своих работ о «...сознающем себя субъекте, который в сартровском духе снова и снова создает себя заново» [Батлер, 2002, с. 132]. Перформативная теория предполагает, что человек и его атрибуты (гендер, благополучие, профессиональность и т.д.) не существуют сами по себе. Человек создает их снова и снова, как бы «играя» роль благополучного человека, женщины, профессионала и т.д. При этом все эти проигрывания ролей происходят изо дня в день, создавая саму ткань повседневности. Далее мы можем сделать еще одну логическую связку, уже приводимую, например, в работе Prelevic I.: результатом такой перфорации становится испытываемое удовольствие [Prelevic, 2021]. Отсюда субъективное чувство благополучия выступает результатом множества отдельных действий человека, складываемых в жизненный путь.

От нормы к гедонизму

Гедонизм как массовое явление возникает в российском обществе очень поздно. Об этом пишут и А. Юрчак [Юрчак, 2014] (в контексте общественности), и К. Рогов [Рогов, 2021] (в контексте правящих элит). Трансформационный путь, который гедонизм проходил в Рос-

сии, является путем от нормы к благополучию. R. de George пишет, что советская этика строго прескриптивна и является, скорее, кодексом норм — и в смысле законов, и в смысле требуемых к выполнению нормативов [de George, 1964]. Этика, складываемая из советских норм, при этом диктует скромность, как требуемый идеал. Быть нормальным и благополучным в советском смысле означало совсем не то же самое, что быть благополучным в гедонистическом смысле. Благополучие в советской культуре — это благополучие скромности, а не удовольствий. А. Днепровская дает в своей работе такую оценку: «Скромность поощрялась в рамках идеологии коллективизма — дисциплина предписывала не выделяться из массы» [Днепровская, 2011, с. 96]. Жизнь *в меру, по норме* — императив, который становится всепроникающим. Он устанавливается в советском вкусе и потребительской культуре, на что указывают И. Виниченко и А. Грымак: «В целом в моде выстраивается *сдержанная норма* в манере одеваться» [Виниченко, Грымак, 2011, с. 238]. Установление нормы как определенного достигаемого уровня (в том смысле, в каком она воплощается в романе М. Сорокина [Сорокин, 2020]) и как морального императива, продолжает R. de George, делегируется партии и власти. Это отражается и в системности централизованной организации власти, и в курьезных случаях, о которых пишет Е. Павлова. Даже столь небольшие элементы повседневности, как, например, майонез, могли оказаться централизованно заданы указом и стать безальтернативной нормой: «Тому [Сталину] майонез понравился, и «Провансаль» стал единственным соусом в Союзе на многие годы» [Павлова, 2014]. Потому советская этика строго антигедонистична — это этика коллективного самопожертвования. В терминах самопожертвования советскую культуру и ее нормы описывают J. Millar [Millar, 1985], а также S. Rosefelde и H. Latane [Rosefelde, Latane, 1980].

Говоря об антигедонизме, мы имеем в виду именно массовое явление и массовую ориентацию граждан. Этический императив как досоветской, так и советской морали — активный отказ от удовольствий в пользу коллективного светлого будущего. На это указывает С. Бойм, когда пишет о морали царской России: «Простой вегетарианский суп с капустой, который едят крестьяне в утопической коммуне, не нуждается в курице» [Бойм, 2022, с. 94]. Сытость и удовольствия видятся чуждыми ценностями русской культуре и людям. «Ценности среднего

класса, —продолжает исследовательница, — быт, частная жизнь, забота о заработке и выживании — все это не входило в интеллигентское понятие о русской культуре и русской идее» [Бойм, 2022, с. 95].

Трансформационный путь советской нормы к гедонизму происходит через эскапистский сценарий, описанный А. Юрчаком. Норма у А. Юрчака выражена в двух авторских концептах: нормальных людей и нормализации языка. Основная часть советского общества не тяготела ни к про-советской избыточности, ни к диссидентству. Умеренность в жизни, привычках, желаниях была ориентиром строительства повседневной жизни. Исследователь описывает: требование к благам как достижение удовольствия начинается с молотого кофе и сибаритского времяпрепровождения в кофейнях. Тунеядство их посетителей выражается не только в отказе от деятельного труда в пользу его эрзацев, но и в стремлении к удовольствию в настоящем: беседе, музыке, декламации стихотворений. Другой определяющей чертой советского, а потом и постсоветского гедонизма, становится аполитичность. Политика видится излишне серьезной и в то же время бессодержательной перед настоящей жизнью здесь и сейчас. Именно в таком комплексе гедонизм оказался встроен в элементы западной культуры, появившиеся в первые годы становления уже российского общества. И этим же объясняется специфичность первых форм российского гедонизма, описанных в академической литературе.

Переломным событием становится массовое распространение западных форм потребления в 90-е годы XX века. «Разница двух культур [западной — американской и российской, — авт.] особенно ярко отражается в отношении к повседневности. Российский культ подвига и праздника, обычно коллективного празднества, в американской мифологии заменен на культ стиля жизни и *privacy*» [Бойм, 2022, с. 100]. Об этой трансформации пишет, в рамках развития культуры консьюмеризма, З. Хачецуков [Хачецуков, 2014]. Более того, автор связывает неожиданное появление в эпоху поздней Перестройки массовой ценности гедонистического потребления с распадом советского государства: «Связь с наращиванием уровня потребления и демократизацией крайне сильна и работает в обе стороны. Приняв курс на первую, советская номенклатура неизбежно столкнулась с проблемой второй, что определило крах общественно-политической системы СССР» [Хачецуков, 2014, с. 63].

Ранняя постсоветская культура строилась на фундаменте религиозности и теологическом плюрализме, пришедшим на смену монистическому атеизму. С. Сиражудинова считает, что религиозность играла ключевую роль в построении гражданственности и политической культуры в постсоветское время [Сиражудинова, 2016]. Е. Балагушкин. и В. Шохин делают акцент на том, что такое строительство пришло на смену «насильственного государственного атеизма» [Балагушкин, Шохин, 2006, с. 62], подчеркивая его всеобщность и тотальность. Новый же формат первых лет постсоветской культуры они называют «религиозным плюрализмом». Речь идет о возрождении не только многообразия институциональных религий, но и значительного множества небольших религиозных сообществ. Среди населения эти религиозные сообщества стали известны как «секты» и затронули напрямую или косвенно большие массы населения [Баубериков, 2014].

М. Epstein и др. в своей монографии описывают, возможно, одну из первых форм постсоветского гедонизма, зародившуюся в культуре сект и культов: избранничество [Epstein, Genis, Vladiv-Glover, 2015]. Избранничество предполагает самоопределение самим человеком и членами религиозного сообщества особого статуса и прав религиозного избранника или избранницы. Их ограждают от бытовых обязанностей, их тело готовят к особому событию, нередко имеющему эсхатологический характер. Причем, как пишет S. Vladiv-Glover в предисловии к монографии М. Epstein, избранничество старается опираться на христианскую традицию и образ юродивых — в союзе с культурой потребления [Vladiv-Glover, 2006].

Культура потребления оказывается второй рамкой, в которую вписывается гедонизм. С одной стороны, речь идет об уже упоминавшемся символическом потреблении Ж. Бодрийяра, а с другой — о потреблении как копинг-стратегии. Потребление в строго определенных практиках (рестораны быстрого питания, торговые центры, салоны красоты и др.) позволяют справляться со стрессом и убежать от экзистенциального ужаса повседневности. Об этом, например, пишут М. Keller и Т. Vihalemm в отношении постсоветской Эстонии [Keller, Vihalemm, 2005]. Наконец, нельзя не упомянуть две другие точки роста гедонизма: трансформацию интимности [Swader, Obelene, 2015] и идеологию неолиберализма [Yilamu, 2018]. В первом случае речь шла о понимании сексуальности и интимности через расширение регистра

языка в постсоветской культуре, а во втором — о специфическом наборе ценностей (уже приводимых здесь в контексте работ М. Фишера), которые сделали возможным капиталистический гедонизм: достижение (или даже «достигательство») целей как самоцель и как источник удовольствия.

Гедонизм, который может быть обнаружен в ответах респондентов, — не гедонизм как чувство само по себе, он погружен в социоисторический контекст. Подводя итоги рассмотрения такого контекста в России, можно сформировать ряд гипотез относительно содержания и проявлений гедонизма среди подростков. В первую очередь, гедонистическое благополучие будет аполитичным — подростки будут скорее уделять внимание проблемам личным и ближайшего окружения, нежели политическим, и довольно слабо интересоваться политикой. Вторая гипотеза позволяет предположить, что гедонистическое благополучие, выраженное в покупках товаров и оплате услуг, станет копинг-стратегией, посредством которой подростки будут справляться со стрессом. Кроме остального, благополучие будет скорее связано с праздным образом жизни, нежели с трудом и учебой. Российский гедонизм развивается в позднесоветских сибаритских кофейнях, укрываясь от законов о тунеядстве, в отличие от капиталистического гедонизма, где удовольствие закупают через достижение амбициозных и трудозатратных целей.

Материалы и методы

Резюмируя, мы можем собрать наше теоретическое представление о благополучии в призме гедонистического подхода. Это непременно субъективно ощущаемое чувство удовлетворенности своей жизнью. Оно, возвращаясь к Ж.-П. Сартру и Д. Батлер, достигается через практики и производится практиками. Эти практики погружены в определенные модели культуры потребления и аполитичны.

Сбор эмпирических данных происходил в период с 20 июля по 2 октября 2022 г. Основным методом сбора данных выступал онлайн-опрос. Выборочная совокупность составила 136 438 человек — подростков в возрасте от 14 до 17 лет в 86 регионах страны: 26% респондентов проживали в сельской местности, 21% — в поселках городского типа, 38% — в малых городах (до 500 тыс. жителей), 10% — в крупных

городах (от 500 тыс. до 1 млн жителей) и 5% — в городах-миллионниках; 39% подростков были мужского пола и 61% — женского. Рекрутирование участников исследования осуществлялось при помощи государственных органов, отвечающих за защиту прав детей: Детских общественных советов при уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации, региональных министерств (комитетов/департаментов) образования. Представители органов защиты прав детей размещали анкету на различных платформах, порталах, в социальных сетях и рекрутировали подростков для заполнения анкеты. Анкета исследования включала в себя 5 блоков и 86 вопросов, рассматривающих разные аспекты жизни подростков: онлайн-практики, образование, досуг, образ будущего, опыт получения профессиональной психологической или социальной помощи. Для оценки субъективно ощущаемого благополучия использовался ответ респондентов на вопрос «Скажи, а ты вообще доволен(-на) своей жизнью?», представлявший собой ранговую шкалу степеней согласия. Этот же вопрос выступал в качестве зависимой переменной в регрессионных моделях.

Цель аналитического исследования заключалась в установлении связи между реализуемыми практиками молодежи и их субъективно ощущаемым благополучием. Для этого была построена взвешенная регрессионная модель наименьших квадратов.

Результаты

Первая построенная модель (табл. 1) включала в себя ответы на вопрос респондентов об их занятиях в Интернете. В соответствии с изначальным предположением о гедонистическом понимании благополучия, мы можем заметить, что занятия, которые разворачиваются вокруг антигедонистичной идеи продуктивности (зарабатывание денег, образование при помощи онлайн-курсов), негативно связаны с субъективно ощущаемым благополучием. Разного рода развлечения (прослушивание музыки, просмотр фильмов, видео на YouTube и т.д.), напротив, повышают благополучие.

Здесь обнаруживается тенденция, которая ярче увидится в последующем анализе: разграничение благополучия и неблагополучия проходит в той же области, в которой проходит граница учебы и раз-

влечений. Также к неблагополучию приводит чтение новостей, в частности, о жизни знаменитостей. Чтение новостей — плохое занятие, если говорить о благополучии и здоровье, что обнаруживается во многих исследованиях последних лет [Satici, Gocet Tekin et al., 2023; Shabahang, Kim et al., 2023; Salisbury, 2023].

Таблица 1. Регрессионная модель интернет-практик, $R^2 = 0,753$

Зависимые переменные	coef	std err	t	p-value
Слушаю музыку	0,7106	0,007	96,261	0,000
Общаюсь	0,6973	0,007	98,492	0,000
Смотрю видео на YouTube	0,4412	0,007	65,504	0,000
Смотрю фильмы, сериалы, аниме	0,4251	0,007	61,549	0,000
Читаю электронные книги, комиксы, мангу	0,3433	0,007	45,829	0,000
Играю в онлайн-игры	0,3280	0,006	50,697	0,000
Занимаюсь творческой деятельностью	0,2269	0,009	24,024	0,000
Веду блог, свой канал	0,0994	0,014	7,017	0,000
Читаю новости	-0,0637	0,007	-8,658	0,000
Прохожу онлайн-курсы	-0,0455	0,009	-5,326	0,000
Зарабатываю деньги	-0,0386	0,014	-2,784	0,005
Слежу за жизнью знаменитостей	-0,0181	0,008	-2,293	0,022

Во второй модели (табл. 2) мы рассмотрели взгляды подростков на общение. Гедонизм как этическая позиция предполагает два аспекта, которые могут быть исследовательски обнаружены: эгоистическая ориентация действий человека на себя и декларируемое удовольствие от совершаемых действий. В этой модели и первый, и второй аспект положительно связаны с ощущаемым благополучием. Причем эта связь видится не только в отношении общения со сверстниками, но и в отношении общения с учителями. Однако здесь также представляется интересной разница в готовности выстраивать отношения на основе утилитарной пользы: подростки, считающие себя субъективно благополучными, готовы выстраивать отношения ради выгоды со

сверстниками, но не готовы это делать с учителями. Выгода от отношений с учителями так или иначе сконцентрирована вокруг учебы, а выгода от общения со сверстниками может быть более разнообразной. Это может быть связано с результатами в таблицах 1 и 2: подростки, считающие свой уровень благополучия высоким, вероятно, не особенно высоко ценят учебу.

Таблица 2. Регрессионная модель отношения респондентов к общению, $R^2 = 0,835$

Зависимые переменные	coef	std err	t	p-value
Мне правда приятно общаться со многими учителями	0,3858	0,003	112,885	0,000
Общение с большинством одноклассников мне по-настоящему нравится	0,3098	0,003	101,663	0,000
Я не буду ради своей выгоды выстраивать хорошие отношения с преподавателями	0,1751	0,002	75,090	0,000
Хорошие отношения с одноклассниками нужны мне, потому что это может принести пользу	0,1511	0,002	70,359	0,000

Третья модель (табл. 3) включает в себя шкалу Ликерта о приоритетах распределения своего времени. Чем больше баллов респондент в ней отмечал, тем большую долю в его жизни занимал досуг, вплоть до полного преобладания. Минимальное количество баллов указывало, что подросток все свое время посвящает учебе. Также в эту модель были включены практики, относящиеся к досугу подростка; их формулировки приведены в том виде, в котором они указывались в анкете. Как мы видим, чем меньшую долю занимает учеба в жизни подростка, тем более благополучной он ее считает. Интересным кажется наблюдение, что традиционно понимаемые копинг-стратегии культуры потребления оказываются отрицательно связанными с субъективно ощущаемым благополучием. Так, положительную связь с ним обнаруживает безделье в тех или иных формах (тупить в Интернете, спать, смотреть фильмы, сериалы и т.д.), что подтверждает выдвинутые тезисы о некоторых сибаритских оттенках понимания благополучия в

России. Также положительно связанными с субъективно ощущаемым благополучием оказываются увлечения хобби и посещение кружков. В приводимом здесь анализе не рассматривалось дополнительно содержание программ кружков и хобби; это может стать направлением для дальнейших исследований. В рамках же указанных рассуждений уместно будет привести цитату М. Твена из «Приключений Тома Сойера»: «Есть в Англии такие богачи, которым нравится в летнюю пору править почтовой каретой, запряженной четвериком, потому что это стоит им бешеных денег; а если б они получали за это жалованье, игра превратилась бы в работу и потеряла бы для них всякий интерес» [Твен, 2005, с. 31].

Таблица 3. Регрессионная модель вклада досуга в субъективно ощущаемое благополучие, $R^2 = 0,806$

Зависимые переменные	coef	std err	t	p-value
Шкала приоритетов траты времени	0,4330	0,002	243,567	0,000
<i>Занятия в свободное время</i>				
Туплю в Интернете	0,3815	0,006	62,087	0,000
Сплю	0,3017	0,006	49,752	0,000
Общаюсь в соцсетях	0,2474	0,006	41,277	0,000
Смотрю фильмы/сериалы/аниме	0,2217	0,006	37393	0,000
Занимаюсь хобби	0,1239	0,006	20,534	0,000
кружки/секции/организации	0,0651	0,006	10,337	0,000
Играю	0,0599	0,006	10,228	0,000
Зависаю в ТЦ	-0,1309	0,011	-12,034	0,000
Хожу вкусно поесть	-0,0692	0,007	-9,451	0,000
Посещаю ночные клубы/бары	-0,0641	0,016	-3,884	0,000

Наконец, последняя регрессионная модель рассматривает психологическую самооценку подростка и степень его согласия с рядом утверждений о своей жизни и ценностях. Как мы видим из полученных данных (табл. 4), психологическое состояние является значимым элементом субъективно ощущаемого благополучия: чем выше подросток

оценивает свою психологическое состояние, тем более он кажется себе благополучным. Также интересными видятся связи, существующие между установками подростков и субъективным благополучием. В них явно эгоистические (готовность идти по головам) и гедонистические (желание попробовать как можно больше) ценности оказываются связанными с субъективным благополучием, но и интерес к политике также связан положительно. Возможно, такого рода результаты могут быть вызваны восприятием (даже несколько эгоистичным) подростками политики как глубоко личной темы, имеющей к ним непосредственное отношение.

Таблица 4. Регрессионная модель связи психологической самооценки и убеждений подростка с субъективно ощущаемым благополучием, $R^2 = 0,790$

Зависимые переменные	coef	std err	t	p-value
Психологическое состояние	0,5333	0,003	153,092	0,000
Степень согласия с утверждениями				
Я хочу попробовать в этой жизни как можно больше.	0,3104	0,003	115,271	0,000
Я интересуюсь политикой и могу свободно участвовать в дискуссии на эту тему.	0,0608	0,003	22,144	0,000
Чтобы достичь своей цели, можно и идти по головам: неважно, какие средства ты использовал(а), главное результат.	0,0380	0,003	13,660	0,000

Заключение

Живут ли подростки ради благополучия? Пожалуй, нет, если мы обратимся к более традиционным и устоявшимся трактовкам термина. Подростки скорее не живут ради финансовой стабильности, устойчивого развития и профессионального роста. Определения благополучия, принятые в современных концепциях, учитывают взрослое понимание горизонта планирования, в котором возможны накопления капитала, образовательные и профессиональные траектории и др. Подростковое мышление больше ориентировано на настоящее, на современные подростку эмоции, впечатления и развлечения [Семёнов,

Булашева, 2018]. Работа, учеба, профессиональные компетенции и навыки больше ассоциируются со стрессом подготовки к ЕГЭ и неизвестностью выбора профессии и призвания в жизни.

Можем ли мы отсюда утверждать, что современные подростки гедонистичны? Отчасти, да. Их установки в отношении общения, жизненных целей, друзей и окружения могут восприниматься как гедонистичные. Однако это совсем не тот гедонизм, каким он был десятилетия раньше: в нем нет эскапизма и культуры потребления. Классические формы копинг-стратегий культуры потребления, упоминаемые М. Keller и Т. Vihalemm, не приносят современным подросткам того удовлетворения, какое они приносили поколениям до них.

Говоря об ограничениях работы, необходимо упомянуть изначальное теоретическое допущение о предшествовании практик утверждениям. Мы не можем быть уверены, что экзистенциалисты были правы: люди, которые полагают, что у них благополучная жизнь, могут быть, скорее, расположены к развлечению, а не к труду, выбору определенных стратегий в общении с одноклассниками и учителями и т.д. Также ограничения следуют из выбранного метода сбора эмпирических данных: насколько респонденты в своей повседневной жизни следуют ответам, данным в анкете? Это же наталкивает на направления дальнейших исследований: обнаруженные закономерности могут быть верифицированы посредством глубинных интервью и наблюдений. Кроме того, направлением дальнейших исследований может быть рассмотрение распространенности среди современных подростков религиозных форм гедонизма, которые были упомянуты в рамках явления избраннычества, однако не рассмотрены достаточно подробно в настоящей работе.

Литература

Балагушкин Е.Г., Шохин В.К. Религиозный плюрализм в современной России. Новые религиозные движения на постсоветском этапе // Мир России. Социология. Этнология. 2006. Т. 15. № 2. С. 62–78.

Батлер Дж. Психика власти: Теории субъекции. СПб.: Алетейя, 2002.

Батлер Дж. Заметки к перформативной теории. М.: Ад Маргинем Пресс, 2018.

Баубериков Г.Ж. Основные религиозные тенденции на современном

постсоветском пространстве // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 5. С. 321–326.

Бойм С. Общие места: Мифология повседневной жизни. М.: Новое Литературное Обозрение, 2022.

Бодрийяр Ж. Общество потребления. М.: Litres, 2020.

Виниченко И.В., Гмырак А.Н. Концепция советского вкуса в моде и потребительской культуре периода «Оттепели» // Омский научный вестник. 2011. Т. 5. № 101. С. 237–241.

Витгенштейн Л. Философские исследования. М.: Litres, 2018.

Днепроvская А.А. Образ советской труженицы в первое послевоенное десятилетие (по материалам специальных женских изданий) // Вестник Омского университета. 2011. № 1. С. 91–98.

Жижек С. Интерпассивность. Желание: влечение. Мультикультурализм. СПб.: Алетейя, 2005.

Зиммель Г. Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. М.: Юрист, 1996.

Латцер И.У. В поисках морального абсолюта: Сравнительный анализ этических систем. Издательский отдел Заокской духовной Академии, 1995.

Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Алетейя, 1998.

Павлова Е. Продукты, появившиеся с легкой руки Сталина // Российская газета. 06.04.2014. <<https://rg.ru/2014/04/06/producty-site.html>>.

Рогов К. Демонтаж коммунизма: тридцать лет спустя. М.: Новое литературное обозрение, 2021.

Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. М.: «Политиздат», 1989. С. 319–344.

Семёнов М.Ю., Булашева А.А. Конкурентоспособность и оценка старшеклассниками своего будущего // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Екатеринбург. 2018. № 21. С. 630–639.

Сиражудинова С. В. Религия и гражданское общество на постсоветском пространстве: политический аспект // Информационные войны. 2016. № 2(38). С. 92–97.

Сорокин В. Норма. М.: Corpus, 2020.

Твен М. Приключения Тома Сойера. Приключения Гекльберри Финна. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2005.

Фишер М. Капиталистический реализм. М.: Ультракультура 2.0, 2010.

Хачецуков З.М. Консьюмеризм в российской повседневности в ракурсе изучения социального комфорта // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 11. С. 60–65.

Штурнер М. Единственный и его собственность. М.: Типо-лит. Н. Желудковой, 1918.

Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. М.: НЛО, 2014.

Bauman Z., Lyon D. Liquid Surveillance: A Conversation. Cambridge: Polity, 2012.

George de, R.T. Soviet ethics and Soviet society // Studies in Soviet Thought. 1964. № 4. P. 206–217. <<https://doi.org/10.1007/BF00831950>>.

Epstein M.N., Genis A.A., Vladiv-Glover S.M.. Russian postmodernism: New perspectives on post-soviet culture. Vol. 3. New York, Oxford: Berghahn Books, 2015.

Fletcher G. The Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being. New York,; Routledge, 2015.

Heathwood C. Desire satisfactionism and hedonism // Philosophical Studies. 2006. № 128. P. 539–563.

Heathwood C. Which desires are relevant to well-being? // Noûs. 2019. Vol. 53. № 3. P. 664–688.

Henderson L.W., Knight T. Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing // International journal of wellbeing. 2012. Vol. 2. № 3. P. 196–221.

Millar J.R. The Little Deal: Brezhnev's contribution to acquisitive socialism // Slavic Review. 1985. Vol. 44. № 4. P. 694–706.

Keller M., Vihalemm T. Coping with consumer culture: Elderly urban consumers in post-Soviet Estonia // TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences. 2005. Vol. 9. № 1.

Prelevic I.S. Selfies, performativity, and individualism // *Facta Universitatis, Series: Visual Arts and Music*. 2021. P. 137–145.

Rokeach M. The nature of human values. Florence: Free press, 1973.

Rosefielde S., Latane H. et al. World Communism at the Crossroads: Military Ascendancy, Political Economy, and Human Welfare. Dordrecht: Springer Netherlands, 1980.

Salisbury L. On not being able to read: doomscrolling and anxiety in pandemic times // *Textual practice*. 2023. Vol. 37. № 6. P. 887–918.

Satici S.A., Gocet Tekin E., Deniz M.E., Satici B. Doomscrolling scale: Its association with personality traits, psychological distress, social media use, and wellbeing // *Applied Research in Quality of Life*. 2023. Vol. 18. № 2. P. 833–847.

Shabahang R., Kim S., Hosseinkhanzadeh A.A., Aruguete M.S., Kakabaraee K. «Give your thumb a break» from surfing tragic posts: Potential corrosive consequences of social media users' doomscrolling // *Media Psychology*. 2023. Vol. 26. № 4. P. 460–479.

Swader C.S., Obelene V. Post-Soviet Intimacies: An Introduction // *Sexuality & Culture*. 2015. № 19. P. 245–255. <<https://doi.org/10.1007/s12119-015-9282-5>>.

Vladiv-Glover S. «New Sectarianism» and the Pleasure Principle in Post-Modern Russian Culture // *Transcultural Studies*. 2006. Vol. 2 № 1. P. 55–73. doi:10.1163/23751606-00201003.

Yilamu W. Neoliberal Capitalist Transitions in Post-Soviet Uzbekistan and Kazakhstan: A Cultural Perspective // *Neoliberalism and Post-Soviet Transition*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69221-0_5>.

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ

CHILDREN'S WELL-BEING AND PARTICIPATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Мария Новикова,

кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: mnovikova@hse.ru. ORCID: 0000-0003-3836-4240

Иван Иванов,

младший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: iyivanov@hse.ru. ORCID: 0000-0001-5036-8899

Марина Угарова,

кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». E-mail: ugarovamg@gmail.com. ORCID: 0009-0009-5390-7769

Maria Novikova,

PhD, Research Fellow at the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mnovikova@hse.ru. ORCID: 0000-0003-3836-4240

Ivan Ivanov,

Junior Research Fellow at the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: iyivanov@hse.ru. ORCID: 0000-0001-5036-8899

Marina Ugarova,

PhD, Associate professor at the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. E-mail: ugarovamg@gmail.com. ORCID: 0009-0009-5390-7769

Аннотация. Участие во внешкольных занятиях положительно влияет на разные аспекты развития детей. Исследования показывают взаимосвязь вовлеченности в них и психоэмоционального благополучия учащихся. Благополучие учащихся широко рассматривается в контексте академической успешности; более того, в последние годы именно на него смещается фокус внимания исследователей, ранее преимущественно концентрировавшихся на балах и оценках. В проведенном исследовании авторы ставят перед собой задачу ответить на вопрос о том, как некоторые характеристики участия во внешкольных занятиях (тип занятий, форма проведения, нагрузка в неделю) связаны с благополучием и эмоциональным выгоранием школьников. Концептуальной рамкой для настоящей работы выступил так называемый подход гармоничного развития детей и молодежи (*positive youth development*), связываемого исследователями с участием в структурированных внешкольных занятиях. Данные о вовлеченности и участии детей во внешкольных занятиях рассматриваются авторами в связке с социально-экономическими и возрастными характеристиками респондентов. Исследование проведено в г. Ярославле, население которого составляет около 600 тыс. человек, в 2023 г. Выборка исследования является рандомизированной и репрезентативной для городских школ. В общей сложности для исследования были отобраны 15 школ и 1371 учащихся 7–10 классов. Собранные данные анализируются с применением регрессионного моделирования. В статье представлены новые для академической повестки и практики данные о взаимосвязи участия во внеклассных мероприятиях с уровнем благополучия.

Abstract. Participation in extracurricular activities has a positive effect on various aspects of children's development. Research shows that involvement in extracurricular activities is also interrelated with the student's psychoemotional well-being that is widely considered in the context of academic success. Moreover, in recent years, it has shifted the focus of attention of researchers, who previously mainly focused exclusively on scores and grades. In the study, the authors try to answer the question of how some characteristics of participation in extracurricular activities [type of classes, form of conduct, workload per week] are related to the schoolchildren's well-being and emotional burnout. The conceptual framework for this work is positive youth development associated with participation in structured extracurricular activities. Data on children's involvement and participation in extracurricular activities are considered in conjunction with the socio-economic and age characteristics of the respondents. The study was conducted in Yaroslavl, whose population is about 600 thousand people, in 2023. The sample of the study is randomized and representative for urban schools. In total, 15 schools and 1,371 students in grades 7–10 were selected for the study. The collected data is analyzed using regression. The article presents new data for the academic agenda

and practice on the relationship of participation in extracurricular activities with the level of well-being.

Ключевые слова: внешкольные занятия, благополучие, ученическое выгорание.

Keywords: extracurricular activities, well-being, student burnout.

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

This work/article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the HSE University.

Введение

Рост внимания к внешкольному образованию наблюдается во всем мире [O'Brien, Rollefson, 1995; Meier, Hartmann, Larson, 2018]. Он во многом обусловлен неудовлетворенностью узкими границами содержания и формализмом школьного образования, а также многочисленными исследованиями эффектов, которые занятия оказывают на различные аспекты развития детей [Eccles, Barber, 1999; Kremer et al., 2015]. В России дополнительное образование является частью государственной политики в сфере образования [Косарецкий et al., 2019; Дерябин, 2022] и направлено не только на развитие талантов и повышение доступности занятий, но и, в частности, на решение вопросов инклюзии и благополучия [Кукуев, Волосникова, Огороднова, 2022], которые рассматриваются в качестве важных принципов системы дополнительного образования в России [Золотарёва, 2013; Буйлова, Кленова, 2016]. Необходимо также отметить, что благополучие связано с социально-экономическим статусом семьи и самой структурой внешкольного времени [Bradley, Corwyn, 2002].

Участие во внешкольных занятиях демонстрирует широкий спектр традиционных и новых эффектов: академическая успеваемость и развитие [Holland, Andre, 1987; Gerber, 1996; Broh, 2002; Kravchenko, Nygård, 2022]; мотивация и вовлеченность [Feldman, Matjasko, 2005; Durlak et al., 2010]; социально одобряемое поведение и социальная

норма [Eccles, Barber, 1999; Chambers and Schreiber, 2004; Kremer et al., 2015]; критическое мышление и навыки решения задач [Southgate, Roscigno, 2009; Barker, Ansorge, 2007].

Вовлеченность во внешкольные виды активности взаимосвязана и с психоэмоциональным благополучием учащихся [Gilman, 2001; Fletcher et al., 2003; Vandell et al., 2022], которое, как отмечается в исследованиях, связано с самой спецификой (природой) внешкольного образования, способствующей созданию среды психологического комфорта и развития устойчивости к стрессу [Mahoney, 2000]. Благополучие учащихся широко рассматривается в контексте академической успешности [Ruus et al., 2007; Langford et al., 2014]; более того, в последние годы именно на него смещается фокус внимания исследователей, ранее преимущественно концентрировавшихся на баллах и оценках [Kutsyuruba, Klinger, Hussain, 2015; Поливанова, 2020]. Благополучие, как эффект или результат внешкольного образования, является фактором так называемого гармоничного развития детей и молодежи (positive youth development), связываемого исследователями с участием в структурированных внешкольных занятиях [Eccles, Gootman, 2002; Mahoney, Larson, Eccles, 2005]. Отдельные направления занятий, особенно спорт и изучение иностранных языков, связаны с благополучием в контексте участия во внешкольных занятиях [Michaud, Jeannin, Suris, 2006; Vocarro et al., 2008; Ashbourne, Andres, 2015]. Сама среда внеурочных занятий, которые могут проходить и на базе школ, способствует школьной успешности и субъективному благополучию, связанному со школой [Huebner et al., 2014; Park, Wang, 2019; Ditzel et al., 2022].

Ученическое выгорание в ряде исследований помещается в общую рамку благополучия ребенка [Wang et al., 2015; Cadime et al., 2016], при этом оно почти не рассматривается в связи с участием в структурированной внешкольной деятельности, которая в то же время может способствовать профилактике выгорания и стресса [Salmela-Aro, Uraduaya, 2020; King, McQuarrie, Brigham, 2021]. Истощение и цинизм являются компонентами выгорания и связаны с благополучием, которое обеспечивает гармоническое (позитивное) развитие ребенка, особенно в части его эмоционального развития и академических достижений [Pietarinen et al., 2014].

Само благополучие детей школьного возраста связывают как с индивидуальными, так и внешними факторами, в частности, с интенсивностью и качеством коммуникации (отношений), а также со средой

школы и проживания [Kutsyuruba, Klinger, Hussain, 2015; Lester, Cross, 2015; Pebley, Sastry, 2018]. В то же время гендер, социально-экономический статус и возраст выделяются в качестве более сильных предикторов благополучия [Galinha, Pais-Ribeiro, 2012; Newland et al., 2015; Lawler et al., 2017], одновременно указывая на значимость контекста и характера рассматриваемого конструкта (субъективное или физическое благополучие) [Bakare, 2013; Özbiler, Ağan, 2022]. Структура семьи и структура проживания детей также становятся значимыми для благополучия последних [Parke, 2003; Brown, 2004; O'Malley et al., 2015].

В нашем исследовании мы ставим перед собой задачу ответить на вопрос о том, как некоторые характеристики участия во внешкольных занятиях (тип занятий, форма проведения, нагрузка в неделю) связаны с благополучием и эмоциональным выгоранием школьников.

Выборка

Выборку исследования составили 1371 учащийся 7–10 классов из 15 школ крупного российского города. При проектировании выборки были отобраны отдельные классы из указанных параллелей отдельных школ таким образом, чтобы обеспечивалась ее репрезентативность. Средний возраст вошедших в выборку школьников — 14,8 лет, 43% из них — женского пола.

Методы

В исследовании были собраны данные на уровне учащихся, а также на уровне школ. В статье используются только данные, отражающие индивидуальные показатели респондентов. Однако специфика организации данных наделяет их характеристикой «вложенности», то есть каждый из респондентов, будучи носителем определенных индивидуальных характеристик, является при этом еще и учеником определенной школы. В силу этого для статистической обработки был выбран метод многоуровневого регрессионного анализа. Для оценки взаимосвязи вовлеченности в дополнительное образование и ученического выгорания с показателями благополучия была использована модель со случайными свободными членами и фиксированным наклоном (random intercept, fixed slope). Для оценки того, повышает ли качество

модели добавление в нее, как предикторов, показателей вовлеченности в дополнительное образование, применялся тест отношения правдоподобия (LRT), обычно применяемый для сравнения вложенных моделей.

Ко всем интервальным переменным, которые использовались в анализе, была применена процедура стандартизации, где среднее было приравнено к 0, а стандартное отклонение — к 1.

Переменные

Ковариаты (независимые переменные)

В качестве контрольных на индивидуальном уровне использовались переменные, отражающие основные социально-демографические характеристики испытуемых, уровень их успеваемости, вовлеченность в дополнительное образование, а также психологическую характеристику ученического выгорания.

Социально-демографические характеристики включают пол, возраст, социально-экономический статус ученика, а также данные о том, с кем из родителей он проживает:

1. Пол испытуемого представлен дихотомической переменной, где «0» обозначает мужской пол, «1» — женский.

2. Возраст представлен интервальной переменной, обозначающей количество полных лет на момент проведения тестирования.

3. Социально-экономический статус ученика представлен ранговой переменной в качестве функции образовательного статуса его родителей, где «0» обозначает отсутствие высшего образования у обоих родителей, «1» — наличие высшего образования хотя бы у одного из родителей, «2» — наличие высшего образования у обоих родителей.

4. Проживание ребенка с отцом и проживание ребенка с матерью представлено дихотомическими переменными: «1» — ученик проживает вместе с этим родителем, «0» — не проживает.

Успеваемость представлена средним баллом за прошедший учебный год по основным предметам: русский язык, литература, алгебра, иностранный язык, биология, физика (данные самоотчета).

Вовлеченность в дополнительное образование. Посещение дополнительных занятий по направлениям спорт и искусство, дополнитель-

ных занятий по школьным предметам, иностранным языкам представлено дихотомическими переменными: «1» — ученик посещает занятие по этому направлению, «0» — не посещает.

Индивидуальные психологические характеристики. Как дополнение к индивидуальным социально-экономическим и образовательным характеристикам в модель в качестве возможного предиктора благополучия был включен показатель ученического выгорания. Этот конструкт активно исследуется в течение последних 15 лет, при этом авторы исходят из допущений о возможности рассмотрения школьной среды по аналогии с рабочей. Школа оказывается психологически (пере)насыщенным пространством, в котором дети сталкиваются с необходимостью постоянно решать не только учебные, но и коммуникативные задачи, с рисками несоответствия социальным ожиданиям и т. д.

В предшествующих работах была продемонстрирована отрицательная связь ученического выгорания с благополучием [Raiziene, Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė, 2014] и успеваемостью [Evers et al., 2020].

В нашем исследовании использована русскоязычная версия Опросника выгорания школьников [Бочавер, Михайлова, 2023]. Авторы адаптации опросника предлагают для описания выгорания трехфакторную структуру, включающую шкалы Истощения, Цинизма и Чувства несоответствия. Психометрический анализ данных, полученных в настоящем исследовании, продемонстрировал невысокие показатели надежности субшкалы «Чувство несоответствия». В регрессионную модель были включены в виде интервальных переменных показатели по двум шкалам: «Истощение» (отражает степень эмоционального истощения, связанного с учебной деятельностью и школой в целом) и «Цинизм» (демонстрирует дистанцирование от школы, утрату целей, ценности и смысла обучения).

Зависимые переменные

В качестве зависимых переменных, представленных в интервальной шкале, использовались показатели субъективного благополучия, полученные при помощи Опросника субъективного благополучия в школе [Kanonire, Federiakin, Uglanova, 2020]. Всего в исследовании представлены семь зависимых переменных, соответствующих шести субшкалам опросника и общему индексу субъективного благополу-

чия, соответственно, для каждой из которых была построена многоуровневая регрессионная модель.

Использовались следующие зависимые переменные: удовлетворенность школой (общая оценка собственных отношений с учителями и одноклассниками, содержанием обучения, школьными правилами и т. д.), удовлетворенность школьной средой (имеется в виду физическое окружение), аффект по отношению к школе (как ученик чувствует себя в школе), отношения с одноклассниками (две субшкалы: сотрудничества и враждебности) и субъективная оценка физического благополучия (удовлетворенность собственным здоровьем и самочувствием).

Результаты

Разброс индивидуальных показателей благополучия значителен, при этом группировка учащихся по школам объясняет максимум 10% дисперсии (разброса) показателей благополучия. В наибольшей степени принадлежность к определенной школе вносит вклад в удовлетворенность школьной средой, в наименьшей — в физическое благополучие.

Практически для всех компонентов благополучия значимыми предикторами оказываются **пол и возраст**. Так, девушки демонстрируют существенно более низкие показатели удовлетворенности школой и школьной средой, а также физического благополучия. По мере взросления учеников растет их удовлетворенность школой и средой, стремление к кооперации, а также показатель общего благополучия. Показатели по шкалам «Аффект по отношению к школе» и «Враждебность», напротив, снижаются.

Социально-экономический статус семьи демонстрирует значимую положительную взаимосвязь только со стремлением к кооперации, для всех остальных измерений благополучия он не является значимым предиктором.

Проживание с матерью оказывается значимым негативным предиктором удовлетворенности школой, **проживание с отцом**, напротив, положительно связано со всеми показателями благополучия, кроме враждебности и физического благополучия. Важно отметить, что анализ включал в себя все возможные сочетания структуры семьи и структуры проживания ребенка в семье.

Таблица 1. Результаты многоуровневых регрессионных моделей по оценке взаимосвязи благополучия школьников с вовлеченностью в дополнительное образование и учебным успехом

	Общее благополучие		Удовлетворенность школой		Удовлетворенность средой	
Пол (1 — женский)	-0,14** (0,05)	-0,14*** (0,05)	-0,12** (0,05)	-0,13** (0,05)	-0,12* (0,05)	-0,11* (0,06)
Возраст	0,07** (0,02)	0,07** (0,02)	0,05* (0,02)	0,05* (0,02)	0,09*** (0,02)	0,09*** (0,02)
Социально-экономический статус семьи	0,03 (0,03)	0,03 (0,03)	0,04 (0,03)	0,04 (0,03)	0,02 (0,03)	0,02 (0,03)
Проживание с матерью	-0,14 (0,10)	-0,15 (0,10)	-0,21* (0,11)	-0,21* (0,11)	-0,17 (0,11)	-0,17 (0,12)
Проживание с отцом	0,14** (0,05)	0,15** (0,05)	0,13* (0,06)	0,13* (0,06)	0,16* (0,06)	0,16* (0,06)
Средний балл (GPA)	0,13** (0,05)	0,14** (0,05)	0,17*** (0,05)	0,17*** (0,05)	0,08 (0,05)	0,09 (0,05)
Учебное выгорание (истощение)	-0,17** (0,09)	-0,16** (0,09)	-0,14 (0,09)	-0,14 (0,10)	-0,12 (0,10)	-0,11 (0,10)
Учебное выгорание (цинизм)	-0,34** (0,09)	-0,35*** (0,09)	-0,38*** (0,09)	-0,38*** (0,09)	-0,34*** (0,10)	-0,35*** (0,10)
Вовлеченность в ДО по направлению «спорт»		0,00 (0,05)		-0,03 (0,05)		-0,02 (0,05)

Продолжение табл. 1

	Общее благополучие		Удовлетворенность школой		Удовлетворенность средой	
Вовлеченность в ДО по направлению «искусство»		-0,03 (0,06)		0,00 (0,06)		-0,05 (0,06)
Вовлеченность в ДО по школьным предметам		0,04 (0,11)		0,03 (0,11)		0,04 (0,12)
Вовлеченность в ДО по направлению «иностранные языки»		-0,02 (0,08)		-0,02 (0,08)		-0,06 (0,09)
Константа	-0,06	-1,58***	-0,06	-1,44** (0,40)	-0,07	-1,64*** (0,42)
Групповая дисперсия	0,07	0,02	0,06	0,02	0,10	0,04
Индивидуальная дисперсия	0,88	0,52	0,94	0,57	0,90	0,62
Коэффициент интеркорреляции (ICC)	0,07	0,00 0,00	0,06	0,04	0,10	0,06
LRT (χ^2 , df)	3100,441	2275,903	3191,848	2377,731	3157,09	2466,163
Число учеников						2478,177

Продолжение табл. 1

	Аффект по отношению к школе		Враждебность		Кооперация		Физическое благополучие	
Пол (1 — женский)	0,06 (0,05)	0,06 (0,05)	0,02 (0,06)	-0,01 (0,07)	0,01 (0,06)	0,03 (0,06)	-0,52*** (0,05)	-0,49*** (0,06)
Возраст	-0,07*** (0,02)	-0,07* (0,02)	-0,06* (0,03)	-0,06* (0,03)	0,09*** (0,03)	0,09*** (0,03)	0,00 (0,02)	0,01 (0,02)
Социально-экономический статус семьи	0,00 (0,03)	0,00 (0,03)	0,00 (0,04)	-0,01 (0,04)	0,08* (0,03)	0,07* (0,04)	0,03 (0,03)	0,01 (0,03)
Проживание с матерью	-0,02 (0,11)	-0,02 (0,11)	-0,23 (0,14)	-0,23 (0,14)	-0,03 (0,13)	-0,04 (0,13)	0,19 (0,12)	0,19 (0,12)
Проживание с отцом	-0,12* (0,06)	-0,12* (0,06)	-0,09 (0,07)	-0,08 (0,07)	0,20*** (0,07)	0,20*** (0,07)	0,07 (0,06)	0,07 (0,06)
Средний балл (СРА)	-0,10* (0,05)	-0,11* (0,05)	0,00 (0,06)	0,00 (0,06)	0,33*** (0,06)	0,32*** (0,06)	0,04 (0,05)	0,02 (0,05)
Ученическое выгорание (истощение)	0,05 (0,10)	0,04 (0,10)	0,10 (0,12)	0,10 (0,12)	-0,27* (0,11)	-0,27* (0,12)	-0,56*** (0,10)	-0,56*** (0,10)
Ученическое выгорание (шинизм)	0,51*** (0,10)	0,52*** (0,10)	0,21 (0,12)	0,21 (0,12)	0,07 (0,11)	0,08 (0,11)	0,10 (0,10)	0,10 (0,10)
Вовлеченность в ДО по направлению «спорт»		0,03 (0,05)		0,02 (0,06)		0,12* (0,06)		0,21*** (0,05)

Окончание табл. 1

	Аффект по отношению к школе			Враждебность			Кооперация			Физическое благополучие			
Вовлеченность в ДО по направлению «искусство»	0,03 (0,06)		0,03 (0,06)	0,14* (0,07)									
Вовлеченность в ДО по школьным предметам			-0,05 (0,11)	0,35* (0,14)									0,10 (0,12)
Вовлеченность в ДО по направлению «иностранные языки»			0,04 (0,08)	-0,14* (0,10]									0,05 (0,09)
Константа	0,03	1,52*** (0,40]	1,50*** (0,41)	0,02	1,19*** (0,49)	1,14** (0,49)	-0,08	-2,90*** (0,46)	-2,94*** (0,46)	0,00	0,00	-0,17 (0,40)	-0,26 (0,40)
Групповая дисперсия	0,04	0,01	0,01	0,03	0,02	0,02	0,04	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,00
Индивидуальная дисперсия	0,96	0,60	0,60	0,97	0,88	0,88	0,96	0,84	0,84	0,99	0,99	0,64	0,64
Кoeffициент интеркорреляции (ICC)	0,04	0,02	0,02	0,03	0,02	0,02	0,04	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,00
LRT (χ^2)	3191,85	2416,09	2428,61	3214,24	2816,33	2816,34	3232,88	2756,42	2762,89	3213,85	2483,77	2480,86	2480,86

Примечание: В скобках указаны стандартные ошибки измерения. Все переменные стандартизированы. Значимо на уровне: * 90%, ** 95%, *** 99%.

Средний балл ожидаемо связан практически со всеми показателями благополучия, за исключением удовлетворенности школьной средой, враждебности и физического благополучия. При этом с аффектом по отношению к школе он связан отрицательно.

Показатели истощения (как компонента ученического выгорания) оказываются значимым отрицательным предиктором как физического благополучия, так и общего индекса благополучия. Цинизм (как компонент ученического выгорания) значимо отрицательно связан с удовлетворенностью школой и школьной средой, а также общим индексом благополучия, и положительно — с аффектом по отношению к школе.

Включенность в дополнительное образование не связана с общим показателем благополучия. При этом включенность в занятия по направлению «Спорт» оказывается положительным предиктором физического благополучия и кооперации. Включенность в занятия по направлению «Искусство» и в дополнительные занятия по школьным предметам — положительные, а занятия иностранными языками — отрицательные предикторы враждебности.

Только некоторые типы направлений внешкольных занятий оказываются связаны с отдельными компонентами благополучия школьников. Тем не менее, добавление показателей вовлеченности во внешкольные занятия в роли предикторов благополучия (при контроле социально-демографических характеристик и успеваемости) значительно улучшает индексы качества регрессионных моделей.

Дискуссия

Настоящая работа была посвящена анализу связи субъективного благополучия школьников с их вовлеченностью в дополнительные занятия при контроле социально-демографических характеристик, успеваемости, а также показателей ученического выгорания. Обсуждение полученных результатов будет представлено в виде двух блоков: в первом будет обсуждаться непосредственно вклад дополнительного образования в показатели субъективного благополучия школьников, во втором — вклад других проанализированных характеристик.

Результаты анализа, демонстрирующие ограниченные эффекты участия во внешкольных занятиях, требуют дополнительного исследования причин такого распределения. Традиционно считается, что

участие во внешкольных занятиях повышает уровень благополучия учащихся [Feldman, Matjasko, 2005; Metsäpelto, Pulkkinen, 2014]. Мы видим, что частично наши результаты подтверждают раннее сделанные выводы о положительной связи занятий спортом, в частности, его групповыми видами, с благополучием и социально-эмоциональным развитием [Stephoe, Butler, 1996]. В то же время наши результаты ограничиваются этими положительными взаимосвязями и не дают возможности говорить об «общем эффекте» организованной внешкольной среды (занятий) на субъективное благополучие, что, с одной стороны, вступает в противоречие с устоявшейся академической традицией и практикой, а с другой — позволяет ряду исследователей ставить под сомнение прямой положительный эффект от занятий спортом, называя это участие контрпродуктивным [Mahoney, Larson, Eccles, 2005]. Отсутствие эффектов также может объясняться форматами занятий, которые в той или иной мере дублируют школу, поэтому продолжительность интервенций (краткосрочных или долгосрочных программ внешкольного образования) может никак не влиять на эффекты и само благополучие, связанное с участием во внешкольных занятиях. Наконец, отдельного исследования требует количество часов и качество вовлеченности во внешкольные занятия, которые могут быть связаны с другими аспектами благополучия, такими как саморегуляция, социально-эмоциональное состояние и, например, буллинг.

Обратимся к половозрастным различиям в уровне субъективного благополучия. Полученные нами свидетельства более низкой удовлетворенности девушками школой, в частности, ее физической средой, согласуются с данными некоторых европейских стран, где девушки также демонстрируют более низкие показатели благополучия. С другой стороны, эта тенденция не является всеобъемлющей, а в Голландии и Финляндии девушки обнаруживают большее субъективное благополучие, чем юноши [Поповичева, 2023]. Большой уровень благополучия девочек продемонстрирован и в отечественном исследовании [Канонир, Куликова, Орел, 2020], однако отметим, что выборку здесь составили учащиеся только начальной школы.

Конструкт субъективного благополучия школьников, связанного с различными измерениями их удовлетворенности школой, имеет сходство с конструктом школьного климата, в отношении которого девушки демонстрируют более низкие оценки, чем юноши [Новикова,

Реан, Коновалов, 2021]. Девушки могут расценивать школьную среду как менее дружелюбную, чем юноши, в силу различных механизмов: несоответствия ожиданиям, предъявляемым по отношению к ним педагогами; большей чувствительности; наконец, само физическое пространство школы может быть для них недостаточным удобным. Особенно обращает на себя внимание выделенное нами различие в физическом благополучии: девушки сообщают о меньшей удовлетворенности тем, каково их обычное физическое самочувствие.

Перспективным в связи с поиском ответа на вопрос о возможных причинах различия показателей благополучия между мальчиками и девочками является, на наш взгляд, исследование практик повседневности, в которых, вероятно, у юношей и девушек по-разному распределяются ресурсы времени, в том числе, посвящаемого заботе о себе и собственном здоровье и самочувствии. Подростки являются одной из целевых групп (основных потребителей?) современной идеологии «заботы о себе» (self-care), и, вероятно, девушки в большей степени, чем юноши. Поэтому, возможно, более низкие оценки физического благополучия девушек связаны с большей озабоченностью своим самочувствием, фиксацией на своем состоянии и рассогласовании между реальным и желаемым, продиктованным упомянутой идеологией self-care. Наконец, нельзя исключать возможности влияния традиционных гендерных стереотипов в представлениях о себе, согласно которым озабоченность собственным самочувствием со стороны мужчин не поощряется; кроме того, нельзя исключать, что юноши вообще не особенно внимательны к своему состоянию.

По мере взросления ученики дают более высокие показатели субъективного благополучия, в том числе за счет повышения удовлетворенности отношениями со сверстниками — эти отношения начинают все больше включать сотрудничество, а враждебность, напротив, уменьшается, что может быть связано с развитием социально-эмоциональных навыков и снижением подростковой критичности.

Любопытно, что на фоне общего роста удовлетворенности школой и средой положительный аффект по отношению к школе, напротив, уменьшается. Иными словами, ученик, считая себя в школе достаточно благополучным, испытывает негативные переживания, находясь в школе, или же не хочет в нее идти. Возможно, это связано с расширением круга знакомств и интересов подростка по мере

его взросления, когда школа перестает быть «точкой притяжения» для него. Альтернативное объяснение предполагает наложение негативных переживаний детей по поводу ОГЭ и ЕГЭ, источником которых является школа.

Положительная взаимосвязь благополучия и социально-экономического статуса (СЭС) считается в известной мере «общим местом» [Howell, Howell, 2008; Sweeting, Hunt, 2014]; в этой связи неожиданным выглядит то, что СЭС семьи (оцениваемый как функция наличия высшего образования у родителей ученика) оказался значимым предиктором только для оценки сотрудничества как компонента отношений со сверстниками. Вероятно, культурный капитал родителей с высшим образованием способствует развитию коммуникативных навыков, которые в итоге позволяют ученикам быть более довольными в связи с тем, как складывается их взаимодействие со сверстниками. Возможно также, отсутствие различий в субъективной оценке благополучия школьников из семей с разным СЭС отражает одинаковое отношение к ним со стороны школы, что может являться индикатором снижения силы тенденции к образовательному неравенству.

Значимым предиктором более высокого субъективного благополучия учеников оказался факт их совместного проживания с отцом. Современные исследования демонстрируют, с одной стороны, повышение вовлеченности современных отцов в воспитание детей, участие в их жизни (однако остается открытым вопрос о том, начиная с какого момента эта тенденция стала особенно яркой; возможно, в воспитании тех, кому сейчас 15, отцы все еще играли меньшую роль, чем в воспитании современных тоддлеров) [Cabreza et al., 2000; Sarkadi et al., 2008]. С другой стороны, большой корпус исследований, посвященных использованию времени, выделяет в качестве отдельного компонента временной структуры школьника время, проведенное с отцом, подчеркивая его значимость для ментального здоровья подростков [Wang, Sheikh-Khalil, 2014]. Наконец, нельзя исключить, что проживание с отцом может быть индикатором проживания в полной семье, что само по себе способно послужить предиктором большего благополучия (не в пользу такой интерпретации говорит то, что в рамках исследования выделилась отдельная категория респондентов, которые указали, что отец у них есть, но они не проживают вместе; в этом случае он все еще может принимать участие в жизни ребенка).

Ученическое выгорание, рассматриваемое в качестве психологического предиктора благополучия, включало в себя два компонента: истощение и цинизм. Истощение оказалось негативно связанным с общим индексом благополучия, но преимущественно за счет связи с показателем физического благополучия. Таким образом, эмоциональное истощение, связанное с учебой и школой, в целом оказывается значимым фактором ухудшения физического самочувствия подростков. Примечательно, что цинизм, в свою очередь, как характеристика отчуждения от школы и ее обесценивания, будучи значимо негативно связанным с удовлетворенностью школой и школьной средой, положительно связан с аффектом по отношению к школе. В нашем исследовании выгорание (в том числе цинизм) оказалось отрицательно связанным с академической успеваемостью; наличие при этом положительной связи цинизма с положительным аффектом по отношению к школе рисует картину, в которой существует группа учеников, имеющих низкий уровень академических достижений, обесценивающих школу, но при этом испытывающих к ней теплые чувства.

Наконец, использованный нами метод многоуровневого регрессионного анализа позволил оценить, в какой степени различия между оценками субъективного благополучия объясняются принадлежностью ученика к той или иной школе. Выяснилось, что, несмотря на значительный разброс индивидуальных показателей, группировка учащихся по школам объясняет максимум 10% дисперсии (разброса) показателей благополучия. Таким образом, невозможно подтвердить существование более и менее «благополучных», согласно оценкам учеников, школ (хотя известно, что по некоторым показателям, например, социально-экономической композиции или уровню распространенности буллинга, российские школы существенно различаются между собой) [Керша, 2021; Новикова, Реан, 2021]. Дальнейший углубленный анализ данных, включающий в себя переменные не только на индивидуальном уровне, но и на уровне школы, вероятно, позволит продвинуться в понимании выявленной закономерности.

Литература

Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Концепция развития дополнительного образования детей и задачи обновления образовательной системы // Про-ДОД. 2016. № 1. С. 11–20.

Дерябин В.С. Государственная политика в сфере дополнительного образования // *Актуальные вопросы современной экономики*. 2022. № 8. С. 186–191.

Золотарёва А.В. Принципы организации дополнительного образования детей в России // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 2 (1). С. 194–199.

Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 4 (158). С. 461–479.

Керша Ю.Д. Социально-экономическая композиция школы как фактор неравенства в образовании Обзор подходов к измерению и механизмов взаимосвязи с академическими результатами // *Экономическая социология*. 2021. Т. 22. № 1. С. 92–123.

Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Беликов А.А., Кудрявцева М.А., Евстигнева Н.В., Жулябина Н.М., ... Янкевич С.В. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное. Издательский дом Высшей школы экономики Москва, 2019.

Кукуев Е.А., Волосникова Л.М., Огороднова О.В. Дополнительное образование как ресурс для субъективного благополучия учащихся // *Мир, открытый детству. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции*. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2022. С. 60–63.

Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // *Вопросы образования*. 2021. № 3. С. 62–90.

Новикова М.А., Реан А.А. Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12. № 2. С. 148–165.

Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // *Культурно-историческая психология*. 2020. Т. 16. № 4. С. 26–34.

Поповичева Е.С. Связь субъективного благополучия школьников с их социально-эмоциональным развитием // *Педагогика и психология образования*. 2023. № 1. С. 236–251.

Ashbourne D., Andres L. Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children // Canadian Journal of Education. 2015. Vol. 38. No. 2. P. 1–34.

Bakare A.O. Socio-demographic variables as predictors of psychological well-being amongst the adolescents with hearing impairment in Southwest Nigeria // IFE Psychologia: An International Journal. 2013. Vol. 21. No. 1. P. 245–259.

Barker B. S., Ansorge J. Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment // Journal of research on technology in education. 2007. Vol. 39. No. 3. P. 229–243.

Bocarro J., Kanters M.A., Casper J., Forrester S. School physical education, extracurricular sports, and lifelong active living // Journal of Teaching in Physical Education. 2008. Vol. 27. No. 2. P. 155–166.

Bradley R.H., Corwyn R.F. Socioeconomic status and child development // Annual review of psychology. 2002. Vol. 53. No. 1. P. 371–399.

Broh B.A. Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? // Sociology of education. 2002. Vol. 75. No. 1. P. 69–95.

Brown S.L. Family structure and child well-being: The significance of parental cohabitation // Journal of marriage and family. 2004. Vol. 66. No. 2. P. 351–367.

Cabrera N., Tamis-LeMonda C.S., Bradley R.H., Hofferth S., Lamb M.E. Fatherhood in the twenty-first century // Child development. 2000. Vol. 71. No. 1. P. 127–136.

Cadime I., Pinto A.M., Lima S., Rego S., Pereira J., Ribeiro I. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement // Journal of adolescence. 2016. No. 53. P. 169–179.

Chambers E.A., Schreiber J.B. Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities // Gender and education. 2004. Vol. 16. No. 3. P. 327–346.

Ditzel L., Casas F., Torres-Vallejos J., Reyes F., Alfaro J. Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with

free time use and satisfaction with the program // Children and Youth Services Review. 2022. No. 132, 106338.

Durlak J.A., Weissberg R.P., Pachan M. A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents // American journal of community psychology. 2010. Vol. 45. P. 294–309.

Eccles J., Gootman J.A. (ed.). Community programs to promote youth development. National Academies Press, 2002.

Eccles J.S., Barber B.L. Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? // Journal of adolescent research. 1999. Vol. 14. No. 1. P. 10–43.

Evers K., Chen S., Rothmann S., Dhir A., Pallesen S. Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance // Journal of adolescence. 2020. No. 84. P. 156–164.

Feldman A.F., Matjasko J.L. The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions // Review of educational research. 2005. Vol. 75. No. 2. P. 159–210.

Fletcher A.C., Nickerson P., Wright K.L. Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being // Journal of community psychology. 2003. Vol. 31. No. 6. P. 641–659.

Galinha I.C., Pais-Ribeiro J.L. Cognitive, affective and contextual predictors of subjective well-being // International Journal of Wellbeing. 2012. Vol. 2. No. 1.

Gerber S.B. Extracurricular activities and academic achievement // Journal of Research & Development in Education. 1996. Vol. 30. No. 1. P. 42–50.

Gilman R. The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students // Journal of youth and adolescence. 2001. Vol. 30. No. 6. P. 749–767.

Gunner T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Longitudinal study of subjective well-being at school in elementary school students // Public opinion monitoring: economic and social changes. 2020. Vol. 4. No. 158. P. 461–479.

Holland A., Andre T. Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? // Review of educational research. 1987. Vol. 57. No. 4. P. 437–466.

Howell R.T., Howell C.J. The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: a meta-analysis // Psychological bulletin. 2008. Vol. 134. No. 4. P. 536.

Huebner E.S., Hills K.J., Jiang X., Long R.F., Kelly R., Lyons M.D. Schooling and children's subjective well-being // Handbook of child well-being. 2014. No. 2. P. 797–819.

Kanonire T., Federiakin D.A., Uglanova I.L. Multicomponent framework for students' subjective well-being in elementary school // School Psychology. 2020. Vol. 35. No. 5. P. 321.

Kersha Y.D. The socio-economic composition of a school as a factor of inequality in education is an overview of approaches to measurement and mechanisms of interrelation with academic results // Economic Sociology. 2021. Vol. 22. No. 1. P. 92–123.

King A.E., McQuarrie F.A., Brigham S.M. Exploring the relationship between student success and participation in extracurricular activities // *SCHOOL: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*. 2021. Vol. 36. No. 1–2. P. 42–58.

Kravchenko Z., Nygård O. Extracurricular activities and educational outcomes: evidence from high-performing schools in St Petersburg, Russia // International Studies in Sociology of Education. 2022. Vol. 36. No. 2. P. 1–20.

Kremer K.P., Maynard B.R., Polanin J.R., Vaughn M.G., Sarteschi C.M. Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis // Journal of youth and adolescence. 2015. Vol. 44. P. 616–636.

Kutsyuruba B., Klinger D.A., Hussain A. Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature // *Review of Education*. 2015. Vol. 3. No. 2. P. 103–135.

Kutsyuruba B., Klinger D.A., Hussain A. Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature // *Review of Education*. 2015. Vol. 3. No. 2. P. 103–135.

Langford R., Bonell C.P., Jones H.E., Poulidou T., Murphy S.M., Waters E., ... Campbell R. The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement // Cochrane database of systematic reviews. 2014. Vol. 4.

Lawler M.J., Newland L.A., Giger J.T., Roh S., Brockevelt B.L. Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries // *Child Indicators Research*. 2017. No. 10. P. 1–18.

Lester L., Cross D. The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school // *Psychology of Well-being*. 2015. No. 5. P. 1–15.

Mahoney J.L. School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns // *Child development*. 2000. Vol. 71. No. 2. P. 502–516.

Mahoney J.L., Larson R.W., Eccles J.S. (ed.). Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs. Psychology Press, 2005.

Mahoney J.L., Larson R.W., Eccles J.S. [Eds.]. Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs. Psychology Press, 2005.

Meier A., Hartmann B.S., Larson R. A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and age? // *Journal of youth and adolescence*. 2018. Vol. 47. P. 1299–1316.

Metsäpelto R.L., Pulkkinen L. The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research // *Journal for Educational research online*. 2014. Vol. 6. No. 3. P. 10–33.

Michaud P.A., Jeannin, A., Suris J.C. Correlates of extracurricular sport participation among Swiss adolescents // *European journal of pediatrics*. 2006. No. 165. P. 546–555.

Newland L.A., Lawler M.J., Giger J.T., Roh S., Carr E.R. Predictors of children's subjective well-being in rural communities of the United States // *Child Indicators Research*. 2015. No. 8. P. 177 –198.

Novikova M.A., Rean A.A. Features of the maternal attitude in connection with the formation of value orientations of modern adolescents // *Social Psychology and Society*. 2021. Vol. 12. No. 2. P. 148–165.

Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bullying in Russian schools: the experience of diagnosing the prevalence, gender and age characteristics and

the relationship with the school climate // *Education Issues*, 2021. Vol. 3. P. 62–90.

O'Brien E., Rollefson M. Extracurricular Participation and Student Engagement. *Education Policy Issues: Statistical Perspectives*. 1995.

O'Malley M., Voight A., Renshaw T.L., Eklund, K. School climate, family structure, and academic achievement: a study of moderation effects // *School Psychology Quarterly*. 2015. Vol. 30. No. 1. P. 142.

Özbiler Ş., Ağan H. Testing subjective well-being predictors for adolescents // *SHS Web of Conferences*. 2022. Vol. 150. <https://www.researchgate.net/publication/365842925_Testing_subjective_well-being_predictors_for_adolescents>.

Park K., Wang S. Youth activities and children's subjective well-being in Korea // *Journal of Happiness Studies*. 2019. No. 20. P. 2351–2365.

Parke M. Are Married Parents Really Better for Children? What Research Says about the Effects of Family Structure on Child Well-Being. 2003. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476114.pdf>>.

Pebley A.R., Sastry N. Neighborhoods, poverty, and children's well-being. In: *The Inequality Reader*. Routledge, 2018. P. 182–195.

Pietarinen J., Soini T., Pyhäntö K. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school // *International Journal of Educational Research*. 2014. No. 67. P. 40–51.

Popovicheva E.S. The relationship of subjective well-being of schoolchildren with their socio-emotional development // *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. P. 236–251.

Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė R., Zukauskienė R. School burnout and subjective well-being: Evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 116. P. 3254–3258.

Ruus V.R., Veisson M., Leino M., Ots L., Pallas L., Sarv E.S., Veisson A. Students' well-being, coping, academic success, and school climate // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2007. Vol. 35 (7). P. 919–936.

Salmela-Aro K., Upadyaya K. School engagement and school burnout profiles during high school — The role of socio-emotional skills // *European Journal of Developmental Psychology*. 2020. Vol. 17. No. 6. P. 943-964.

Sarkadi A., Kristiansson R., Oberklaid F., Bremberg S. Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies // *Acta paediatrica*. 2008. Vol. 97. No. 2. P. 153–158.

Southgate D.E., Roscigno V.J. The impact of music on childhood and adolescent achievement // *Social science quarterly*. 2009. Vol. 90. No. 1. C. 4–21.

Stephoe A.S., Butler N. Sports participation and emotional wellbeing in adolescents // *The Lancet*. 1996. Vol. 347. No. 9018. P. 1789–1792.

Sweeting H., Hunt K. Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being // *Social science & medicine*. 2014. Vol. 121. P. 39–47.

Vandell D.L., Simpkins S.D., Pierce K.M., Brown B.B., Bolt D., Reisner E. Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being? // *Applied Developmental Science*. 2022. Vol. 26. No. 3. P. 426–442.

Wang M.T., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents // *Learning and Instruction*. 2015. No. 36. P. 57–65.

Wang M.T., Sheikh-Khalil S. Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? // *Child development*. 2014. Vol. 85. No. 2. P. 610–625.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТАХ В УСЛОВИЯХ ПОСТПАНДЕМИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ: АНАЛИЗ ПРАКТИК И РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT AT UNIVERSITIES IN A POST-PANDEMIC REALITY: ANALYSIS OF PRACTICES AND RECOMMENDATIONS FOR DEVELOPMENT

Магдалена Алехандра Гаете Сепулведа,

Ph.D. in Education, заведующий Проектно-учебной лабораторией управления репутацией в образовании, Санкт-Петербургская школа социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: magaetesepulveda@hse.ru.

Magdalena Alejandra Gaete Sepulveda,

Ph.D. in Education, Communication and Humanities, Laboratory Head: HSE Campus in St. Petersburg / Saint-Petersburg School of Social Sciences / Laboratory for Reputation Management in Education. E-mail: magaetesepulveda@hse.ru.

***Аннотация.** Данная статья представляет собой исследование, целью которого является формулировка рекомендаций по формированию стратегии психологической поддержки студентов, учитывающей новую реальность университетов после пандемии COVID-19. Она освещает практики оказания психологической помощи студентам в борьбе со стрессом в академической среде.*

В ходе исследования были проведены контент-анализ и сравнение практик поддержки студентов в сфере ментального благополучия в десяти ведущих российских и тринадцати зарубежных университетах. Данные для анализа были взяты из открытых источников, связанных с выбранными вузами: с сайтов и официальных страниц вузов в социальных сетях. Университеты сравнивались по наличию психологической службы, качеству ее сайта, ее представленности в социальных сетях, спектру оказываемых услуг, партнерствам и внешним связям, а также по наличию нестандартных IT-решений. Анализ практик психологической поддержки в высших учебных заведениях показал, что многие зарубежные университеты применяют системный подход для обеспечения психологического благополучия своих студентов. В то же время в рассмотренных российских университетах такой подход только начинает зарождаться; имеется потенциал для его дальнейшего

развития. В связи с этим данное исследование предлагает рекомендации, направленные на улучшение и дальнейшее развитие системы психологической поддержки студентов в российских вузах с учетом лучших мировых практик и современных тенденций.

Исследование позволяет расширить понимание проблемы ментального благополучия студентов в условиях постпандемической реальности. Предложенные рекомендации представляют собой ценный инструмент для университетов, способствующий эффективной поддержке и стабилизации психологического состояния студентов в периоды стресса и изменений.

Abstract. *This article aims to formulate recommendations for the formation of student psychological support strategies that take into account the new reality universities are operating in after the COVID-19 pandemic. It highlights the practices of providing psychological support to students to deal with the stress in the academic environment.*

In the course of the research, content analysis and comparison of student support practices in 10 leading Russian and 13 foreign universities in the field of mental wellbeing were conducted. The data for the analysis were taken from open sources related to the selected universities: websites and official social media pages of universities. The universities were compared by the availability of psychological services, the quality of their websites, their online presence, the range of services provided, partnerships and external relations, as well as the presence of non-standard IT solutions.

The analysis of psychological support practices in higher education institutions has shown that many foreign universities apply a systematic approach to ensure the psychological well-being of their students. At the same time, in the Russian universities studied, such an approach is just beginning to emerge, and there is potential for its further development. In this regard, this study offers recommendations aimed at improving and further developing the system of psychological support for students in Russian universities, taking into account the best practices and current trends.

The study allows to expand the understanding of the problem of students' mental well-being in the post-pandemic reality. The proposed recommendations represent a valuable tool for universities to effectively support and stabilize students' mental well-being in times of stress and change.

Ключевые слова: благополучие студентов, университетская политика, рекомендации, постпандемия.

Keywords: student well-being, university policy, recommendations, post-pandemic.

Введение

Учеба в университете — это напряженный период, означающий переход к самостоятельной, взрослой жизни. Начало учебы в вузе может быть стрессом для многих студентов, которые сталкиваются с необходимостью заводить новые отношения, вырабатывать новые привычки, справляться с переутомлением, учиться управлять временем, а зачастую и менять место жительства [Fu et al., 2021; Gomes, Forbes-Mewett, 2021; Ochnik et al., 2021; Teixeira et al., 2021].

В то же время на студентов по всему миру накладывают эмоциональные отпечатки неопределенность, нервные срывы и стресс вследствие пандемии COVID-19 [Rudenstine et al., 2021; Son et al., 2020]. Как непосредственно в периоды социальной изоляции, так и после них среди студентов была отмечена высокая распространенность депрессии и тревоги [Thomas, 2020].

Студенты входят в группу риска нарушения ментального благополучия и нуждаются в соответствующей поддержке, которая может исходить в том числе и от вуза, в котором они обучаются [Oswalt et al., 2020]. В конце 2020 года на официальном портале Министерства науки и высшего образования Российской Федерации вышел материал¹, посвященный работе кабинетов психологической помощи в образовательных учреждениях высшего образования. В этом документе были представлены примеры конкретных университетов и центров психологической помощи, но не было предложено единой стратегии. Таким образом, сейчас каждый российский университет самостоятельно определяет формат и цели работы служб психологической помощи, а также приоритеты в рамках поддержки ментального благополучия студентов.

Цель данного исследования — осветить имеющиеся практики поддержки психологического благополучия студентов в университетах России и мира, а также сформулировать рекомендации, которые могли бы стать основой для формирования полноценной стратегии поддержки этого направления в любом университете в постпандемической реальности.

¹ Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы. Аналитический доклад. 2020. С. 124. <<https://clck.ru/38atZQ>>.

Обзор литературы

Психологическое благополучие студентов — одна из актуальных проблем для высших учебных заведений во всем мире. Так, доля студентов, имеющих как минимум одно диагностированное психическое заболевание, увеличилась с 21,9% в 2007 г. до 35,5% в 2017–2019 гг. [Lipson et al., 2019].

Психологический стресс может оказывать сильное влияние на все аспекты физического, когнитивного, эмоционального состояния и межличностных отношений студентов [Kitzrow, 2003]. В частности, длительный психологический стресс влияет на способность к обучению и академическую активность, поскольку ухудшает внимание, память, мотивацию, способность обрабатывать информацию и принимать решения [Marin et al., 2011; Maslach et al., 2001].

Помимо учебы в университете, сегодня студенты находятся также под давлением последствий пандемии COVID-19. Связанные с ней беспокойство, пониженная физическая активность, отсутствие прямого социального взаимодействия и эмоциональной поддержки оставили негативный след на психическом состоянии студентов [Elmer et al., 2020].

Исходя из этических и экономических соображений, а также для выполнения своей основной миссии — обеспечения высококачественного образования и положительных результатов обучения выпускников — университетам важно следить за психологическим благополучием своих студентов и поддерживать его [Busher, 2012; Lipson et al., 2019]. Для этого университеты могут использовать разные способы. Чаще всего психологическая помощь предоставляется посредством консультационных услуг штатных или приглашенных специалистов-психологов. Однако иногда это бывает финансово сложно из-за большого потока нуждающихся в консультировании студентов [Lipson et al., 2019]. В такой ситуации университеты могут сделать акцент на превентивные меры и запустить бесплатные профилактические программы-тренинги [Seppälä et al., 2020]. Так, в исследовании, проведенном Seppälä et al. (2020), прохождение комплексного тренинга психологического благополучия и жизнестойкости SKY Campus Happiness положительно сказалось на психическом здоровье и психологическом благополучии студентов-участников. Такие интервенции могут по-

мочь снизить распространенность психологических проблем среди студентов и изначально уменьшить нагрузку на консультационные сервисы. Помимо этого, университеты могут поощрять самоорганизацию студентов в сообщества для оказания психологической поддержки другим студентам.

Методология

Были проанализированы психологические службы в российских университетах, занявших первые 10 позиций рейтинга вузов «Три миссии университета» по России в 2022 году. Выбор был обусловлен стремлением выявить передовой опыт и передовые практики в области организации психологической поддержки студентов. Предположение о том, что эти университеты предоставляют качественные услуги, базируется на их высоком рейтинговом положении и общепризнанной репутации. Анализ их психологических служб позволяет выявить успешные модели поддержки, инновационные методы работы и оптимальные подходы к удовлетворению ментальных потребностей студентов. Полученные результаты и передовой опыт этих университетов могут послужить ценным исходным материалом для улучшения практик и стратегий поддержки психологического благополучия студентов в других образовательных учреждениях России (табл. 1).

Также был проведен анализ психологических служб в тринадцати зарубежных университетах, выбор которых объясняется стратегическим подходом к формированию сравнительного анализа (табл. 2). В основу выбора легли нескольких ключевых критериев, обеспечивающих сопоставимость с университетами России, имеющими высокие позиции в рейтингах. Важным фактором при выборе этих университетов были схожие климатические условия и уровень развития образовательного процесса и научных исследований. Также учитывалась необходимость представить разнообразие стран, имеющих схожие черты в структуре и организации системы поддержки психического здоровья студентов. Этот подход обеспечивает глубокое понимание того, какие методы и подходы могут быть адаптированы в контексте университетов России для повышения эффективности и качества поддержки ментального благополучия студентов.

Были проанализированы практики психологического сопровождения в выбранных российских и зарубежных университетах. Исходя из опыта ведущих университетов, были выделены рекомендации по улучшению системы поддержки психологического благополучия студентов в России. Информация, связанная с психологическим сопровождением студентов, была получена с веб-сайтов университетов, вошедших в выборку.

Таблица 1. Топ-10 университетов России в рейтинге «Три миссии университета», 2022 г.

Рейтинг по России	Название университета	Место в глобальном рейтинге
1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	18
2	Санкт-Петербургский государственный университет	35
3	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	44
4	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	142
5	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	162
6	Национальный исследовательский Томский государственный университет	196
7	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	205
8	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	237
9	Университет ИТМО	252
10	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	258

Источник: Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета», 2022 г.

Таблица 2. 13 зарубежных университетов с хорошо развитой системой поддержки психологического благополучия студентов

Номер п/п	Название университета	Место в глобальном рейтинге «Три миссии университета», 2022 г.
1	Манчестерский университет, Великобритания	33
2	Университет Глазго, Великобритания	49
3	Кембриджский университет, Великобритания	3
4	Университетский колледж Лондона, Великобритания	5
5	Университет Хельсинки, Финляндия	123
6	Университет Аалто, Финляндия	147
7	Нью-Йоркский университет, США	19
8	Университет Индианы, США	168
9	Тринити-колледж в Дублине, Ирландия	189
10	Бременский университет, Германия	351–400
11	Университет Торонто, Канада	47
12	Университет Британской Колумбии, Канада	75
13	Макмастерский университет, Канада	227

Источник: Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета», 2022 г.

Анализ данных

Психологическая помощь студентам в российских университетах

Анализ информации о психологических службах в десяти ведущих российских университетах показал, что подобный сервис существует в том или ином формате в большинстве рассмотренных вузов (табл. 3).

Видно, что во время пандемии и после нее психологические службы были открыты или усилены, как в случае МГУ, где с начала пандемии появилась возможность онлайн-консультации с психологом. Такой формат предоставления услуг полезен и в постпандемический период, так как позволяет уменьшить физические барьеры на пути к получению психологической помощи.

Таблица 3. Сравнение психологического сопровождения в российских университетах

Название университета	Качество сайта психологической помощи студентам (1–5)	Группа психологической помощи студентам ВКонтакте	Онлайн-чат-бот	Свои специалисты	Дополнительные курсы для личного развития студентов
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ)	1			Да	
Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	1	Да		Да	
Московский физико-технический институт (МФТИ)	4	Да		Да	Да
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)	5	Да	Да	Да	Да
Национальный исследовательский	2			Да	

Окончание табл. 3

Название университета	Качество сайта психологической помощи студентам (1–5)	Группа психологической помощи студентам ВКонтакте	Онлайн-чат-бот	Свои специалисты	Дополнительные курсы для личного развития студентов
Ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ)					
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ)	1				
Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ)	1	Да		Да	Да
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ)	—	Да			
Национальный исследовательский университет ИТМО	4	Да		Да	Да
Национальный исследовательский Томский политехнический университет (НИУ ТПУ)	3	Да		Да	Да

В большинстве университетов есть свои специалисты, которые работают в самом учебном заведении. В университетах, имеющих факультет психологии, служба находится в этой структуре, и ее специалисты также являются профессорами кафедр психологии. В некоторых случаях психологические консультации для студентов служат возможностью для студентов-психологов пройти обучение вместе с преподавателем.

Использование социальных сетей, таких как ВКонтакте, широко распространено среди исследованных университетов. Вузы задействуют группы во ВКонтакте для информирования студентов о спектре услуг психологической службы и времени работы, а также для публикации дополнительных материалов и иной информации, необходимой для того, чтобы студенты оставались в курсе событий. Некоторые университеты заводят для перечисленных целей Telegram-каналы. Онлайн-присутствие служб психологической помощи также дополняют чат-боты. Так, у ВШЭ есть чат-бот на сайте Центра психологического консультирования, а у ТГУ — ВКонтакте и в мессенджере Telegram.

Среди рассмотренных вузов наиболее развитый подход к поддержанию психологического благополучия студентов продемонстрировали ИТМО и МФТИ. Так, в ИТМО существует медико-психолого-социальный центр, предлагающий психологические консультации оф- и онлайн (как индивидуальные, так и групповые), мини-тренинги, релакс-сессии, медитативные сеансы. Для более серьезных проблем, которые требуют работы с психотерапевтом, у вуза есть договор с клиникой, где студентам может быть оказана специализированная помощь. Консультация оплачивается университетом. Эта практика, не распространенная, к сожалению, в российских вузах, позволяет эффективнее решать психологические проблемы студентов. Помимо этого, ИТМО организует тематические мероприятия, например, Mental Health Month, в рамках которого студенты и сотрудники могут улучшить знания о своем ментальном благополучии и психическом здоровье.

МФТИ также демонстрирует хороший пример всестороннего подхода к оказанию психологической помощи студентам в стенах университета. В частности, деятельность в этой сфере не сосредоточена в рамках одной службы, а распределена между разными институтами. В МФТИ работают психологи-специалисты, готовые помочь учащим-

ся найти способы справиться со стрессом, апатией, подавленным состоянием (в том числе во время сессии), разобраться в отношениях с близким человеком, в возникшем конфликте (с соседями, одногруппниками, друзьями), найти выход из сложной ситуации, предпринять шаги для ее решения или улучшения. Отдельно от психологов функции психологической поддержки осуществляют специалисты по учебно-воспитательной работе Отдела социального сопровождения. Они помогают студентам разобраться с широким спектром вопросов: что делать при возникновении бытовых проблем или вопросов, связанных с проживанием в общежитии; как наладить взаимодействие с соседями по комнате или одногруппниками; как определиться с непрофильной деятельностью (выбрать хобби/увлечения).

Следующий институт в рамках университета — это школа развития «Soft Skills». Она предлагает студенческому сообществу возможность бесплатного посещения тренингов, мастер-классов и лекций для развития социальных и коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта. Также деятельность в сфере психологической поддержки студентов ведет команда проекта «Мне не все равно», состоящая из студентов МФТИ, которые прошли специальную подготовку по оказанию психологической помощи. Волонтеры могут эмоционально поддержать обратившихся за помощью или поговорить на разные темы.

Психологическая помощь студентам в зарубежных университетах

Дальше рассмотрим ключевые элементы системы поддержки психологического благополучия студентов в зарубежных университетах. Все тринадцать рассмотренных зарубежных университетов имеют развитую систему и схожие подходы (табл. 4). Так, в каждом есть служба психологической поддержки, что может являться обязательным элементом психологической помощи в университете. Наличие такой службы не будет выделять университет среди других, в то время как ее отсутствие может быть заметным.

Ключевыми компонентами системы ментальной поддержки в большинстве университетов являются **таргетированные консультационные услуги** для определенных групп студентов. Также значимым аспектом системы является **работа университетов с внешними партнерами**: сотрудничество с клиниками, психологическими организация-

Таблица 4. Сравнение психологического сопровождения в зарубежных университетах

Университеты	Психологический кабинет	Целенаправленные консультации (зависимость, плохая успеваемость)	Консультирование для психологической помощи другому человеку	Нестандартные ИТ-решения (мобильные приложения, виртуальные ассистенты)	Сторонние партнеры (клиники, курсы, лекарства)	Проекты поддержки студентов студентами
Манчестерский университет	+	+	+		+	+
Университет Глазго	+	+	+		+	
Кембриджский университет	+			+	+	+
Университетский колледж Лондона	+				+	
Университет Хельсинки	+	+			+	
Университет Аалто	+	+			+	+
Нью-Йоркский университет	+	+			+	
Университет Индианы	+	+				
Тринити-колледж в Дублине	+	+			+	+
Бременский университет	+	+				
Университет Торонто	+	+			+	
Университет Бриганской Колумбии	+	+			+	
Макмастерский университет	+	+			+	+

ми или другими университетами помогает создать более эффективную систему поддержки ментального благополучия студентов. Например, британские университеты объединены сервисом «Togetherall» — глобальным британским онлайн-сообществом, где студенты могут найти собеседников внутри и за пределами своего университета и поговорить со сверстниками о том, что их беспокоит.

Активное использование **информационных технологий** можно увидеть в Университете Аалто, где есть чат для отправки мгновенных электронных сообщений. Сотрудники и студенты могут использовать его для срочной консультации со специалистами. Университет Торонто также представляет оригинальные IT-решения, образующие экосистему ментальной помощи: у вуза есть мобильные приложения, виртуальный ассистент, виртуальная фитнес-студия, а также онлайн-курсы.

Манчестерский университет предлагает студентам уникальную возможность составить собственный **«University support plan»**. Этот план дает возможность внести любые предложения по улучшению опыта обучения и нахождения в университете, которые помогут молодому человеку справиться с ментальным напряжением. Такая практика может использоваться для анализа и предвидения ментальных проблем студентов.

Кембриджский университет отличается тем, что здесь развиваются и пополняются **материалы для самостоятельной помощи** — курсы, информационные статьи, методические книги. Имеется много материалов, помогающих студентам, которым не нужна срочная психологическая поддержка. Материалы о самосовершенствовании и стрессоустойчивости могут помочь предотвратить развитие психических проблем. В Кембриджском университете студенты могут изначально ознакомиться с пошаговой самостоятельной помощью, которая оформлена в виде инструкции «Отправная точка благополучия». Это помогает первокурсникам сразу узнать о возможностях поддержки ментального здоровья в университете.

К нестандартным решениям мы можем отнести **допсихологическую поддержку «сверстников сверстниками»**, когда студенты и преподаватели проходят специальный тренинг, направленный на развитие навыков допсихологической помощи, и могут выступать для других студентов в качестве «поддерживающих лиц», находящихся на схожем

жизненном этапе, и с которыми можно конфиденциально поговорить. Такая практика существует, например, в университете Глазго, Манчестерском университете и Тринити-колледже, а также в целом широко распространена в зарубежном высшем образовании.

Помимо помощи информативного и консультативного характера, есть **физическая и материальная поддержка**. Нью-Йоркский университет предлагает пройти обследования, сдать анализы и получить необходимые лекарства у своих сторонних партнеров. Тринити-колледж участвует в межуниверситетском проекте ментального здоровья, что не является общепринятой практикой среди университетов. Университеты также могут давать льготы студентам, имеющим психологические проблемы. Например, университет Британской Колумбии предоставляет медицинские льготы тем, кто получает психотерапевтические услуги.

Также для поддержания психологического благополучия университеты создают **отдельные физические пространства, «Wellness room» или «Well-being space»**. Так, в университете Хельсинки медицинские центры вуза готовы принять студентов круглосуточно. После вспышки коронавируса университет располагает актуальными ресурсами для удаленной работы; проводятся регулярные онлайн-встречи и консультации. В Бременском университете существует практика создания физического пространства для медитаций и молитв, представляющих собой способ расслабления для широкой аудитории.

Рекомендации для формирования стратегии поддержки психологического благополучия студентов

Исходя из опыта рассмотренных ведущих университетов, мы предполагаем, что для реализации системного подхода к поддержке благополучия студентов в стенах университета необходимо вести комплексную кампанию не только по созданию вариантов предоставления психологической помощи, но и по информированию всех студентов об университетских сервисах и инициативах, связанных с благополучием. Эта цель может быть достигнута разными методами (рис. 1). Далее приведены практические рекомендации, которые могут быть выполнены параллельно и на разных уровнях для того, чтобы улучшить ежедневную жизнь студентов.



Рис.1. Рекомендации для формирования стратегии поддержки психологического благополучия студентов

Просветительская и методическая работа

Такой способ коммуникации, как лекции и семинары, также может помочь студентам университетов в изучении и обсуждении важных моментов психического здоровья. В рамках семинаров могут обсуждаться самые разные вопросы, например, такие, как в Тринити-колледже:

- Как получать удовольствие здесь и сейчас?
- Что актуально для студентов, которые недовольны своей учебой?
- Как можно активнее участвовать в социальной жизни университета?

Бременский университет выделяется тем, что организует семинары по подготовке к экзаменам. Контакт в реальной жизни намного эффективнее, чем общение и взаимодействие исключительно в социальных сетях; и поддержка «вживую» может вдохновить студентов за-

ниматься учебой, получая от этого удовольствие и поддерживая дружеский контакт с сотрудниками и другими студентами.

Для реализации этой инициативы на должном уровне необходима разработка современных прикладных и научно обоснованных программ психологического сопровождения студентов, способствующих повышению учебной мотивации, эффективности и гармонизации обучения.

Предполагаемый формат реализации — психологические тренинги и семинары, дискуссионные клубы и обучающие занятия со студентами. Возможная частота — один раз в месяц на протяжении всего года.

Также в эти программы стоит включить мероприятия по следующим направлениям:

- формирование здорового образа жизни (психологические тренинги, просветительские семинары);
- повышение психологической грамотности, коммуникативная компетентность, лидерские качества, гармоничное развитие личности и самореализация студентов (психологические тренинги, элективные курсы);
- оказание психологической помощи иногородним и иностранным студентам по адаптации в новой культурной среде;
- обучение студентов техникам стресс- и тайм-менеджмента;
- профилактическая работа по запросу ректората, администрации факультетов, профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов университета.

Представляется возможным также разработать новые профилактические программы по вопросам адаптации студентов первого года обучения.

Пример программ:

- «Проекты обучения служением». Разработка этого формата проектов с социальным значением зародилась в Проектно-учебной лаборатории «Управление репутацией в образовании» ВШЭ в Санкт-Петербурге в 2021 г.²;

² С 2023 г. «Обучение служением» является проектом федерального значения для университетов России. В сентябре 2023 г. был запущен пилотный

- «Личностный рост»;
- «Как быть лидером?»;
- «Как справиться со стрессом?»;
- Цикл практических семинаров для студентов с целью повысить эффективность обучения. В качестве основы для этого цикла можно взять курс «The Science of Well-being», доступный на платформе Coursera.

Помимо названных инициатив, во всех административно-учебных и жилых корпусах университета могут проводиться небольшие (длительностью от 5 до 15 минут) двигательные занятия с целью поддержания хорошего настроения и физического состояния организма, а также повышения его устойчивости и жизнестойкости в стрессовых ситуациях. Пул тренеров-ведущих будет определяться из числа студентов и преподавателей; деятельность будет осуществляться на волонтерской основе. После формирования пула ведущих предполагается составление единой сетки мероприятий. Это даст студентам возможность присоединиться к мастер-классу в зависимости от свободного времени и локации.

Создание Службы психологической поддержки

Представляется важным создать в структуре университета Службу психологической поддержки студентов и сотрудников, проработать соответствующую документацию и определить основные направления ее деятельности.

Предполагаемые направления функционирования этого подразделения:

- оказание всесторонней квалифицированной психологической помощи студентам, а также молодым специалистам и преподавателям на разных этапах обучения и профессионального становления;
- формирование и практическое применение психологических знаний в учебной и внеучебной сферах студенческой жизни;
- ежегодный мониторинг эмоционального состояния студентов;

проект, в рамках которого 100 университетов начали обучать своих студентов по этой методологии.

- статистическая обработка и анализ данных, полученных в результате тестирования и социологических опросов студентов в течение года;
- выявление группы риска среди студентов с точки зрения развития признаков дезадаптации и формирования аддиктивного поведения;
- оценка уровня учебной мотивации, удовлетворенности качеством обучения студентов и психологического климата в учебных группах.

В Службе психологической поддержки студентов и сотрудников должно быть достаточно сотрудников, чтобы охватить всех студентов университета; также она должна располагать соответствующими помещениями, где нуждающиеся в консультации будут получать помощь психолога.

Список внешних партнеров

Для эффективного функционирования системы психологической и допсихологической поддержки студентов в стенах учебных заведений критически важным является и поиск партнеров среди соответствующих центров в городе.

Ключевые моменты, на которые стоит обратить внимание:

- центры должны быть готовы предоставлять психологическую помощь студентам как в онлайн-, так и в офлайн-формате. Также должна быть возможность консультирования студентов в мессенджерах (WhatsApp, Telegram, ВКонтакте и др.);
- сотрудники психологической службы также должны проводить интернет-консультации обратившегося за помощью студента, целью которых является быстрая ориентация в проблеме и мониторинг его состояния;
- должна быть возможность предоставления центрами психологической помощи не только бесплатной психологической помощи, но и платной, со скидкой, по желанию каждого студента, который оставляет заявку на оказание помощи. Студентов можно заранее информировать о такой возможности;
- не менее важна и готовность центров проводить групповые тренинги/консультации среди студентов;

- при проработке формата взаимодействия с возможными партнерами важны модернизация системы записи в кабинет психологической помощи с акцентированием на тяжелые случаи и информированность о длительности ожидания сессии с психологом посредством рассылки на корпоративную электронную почту.

Управление информированностью студентов о психологическом сопровождении и тематике психологического благополучия в целом

Важной рекомендацией является информирование студентов о доступных в университете услугах, связанных с поддержанием психологического благополучия. Многие вузы прodeлывают работу по поддержанию психологического благополучия системно, используя разные инструменты для студентов с разными потребностями; и чтобы такой подход работал максимально эффективно, об имеющихся возможностях нужно рассказывать студентам с самого начала обучения [Remskar et al., 2022].

Некоторые вузы публикуют контент о стрессе, тревожных состояниях и других психологических проблемах. Однако зачастую этот контент носит, скорее, информационный характер и не всегда нацелен на студентов, имеющих реальные сложности с ментальным здоровьем. Для решения этой проблемы и улучшения эффективности психологической поддержки студентов в университетах можно разработать контент, адаптированный к разнообразным потребностям студентов. Этот контент может включать в себя как информацию для общего ознакомления, так и целевые материалы для студентов, уже сталкивающихся с проблемами в области ментального здоровья. На онлайн-платформах или разделах веб-сайта университета могут быть размещены различные ресурсы: статьи, видео, инструменты для самооценки. При этом можно затрагивать не только темы психологических проблем, но и любые другие ситуации из повседневной жизни, которые влияют на душевное состояние студентов.

Для повышения видимости психологических служб и их доступности можно разработать приложение для поддержки психологического здоровья студентов и сотрудников в повседневной жизни. Не

все готовы к социальному взаимодействию, чтобы справиться с возникшими психологическими проблемами, — и здесь поможет простое в использовании приложение. Более того, в этом приложении также могут находиться расписания консультаций и иных мероприятий (например, семинаров, мастер-классов), связанных с ментальным благополучием студентов, а также соответствующие научно-популярные статьи и релевантные новости.

На аккаунтах студенческих организаций в социальной сети ВКонтакте и мессенджере Telegram можно провести полноценную медиакампанию по размещению статей о психологическом здоровье, разработанных и написанных профильными специалистами в научно-популярном формате. Такая медиакампания может включать в себя следующие тезисы:

- необходимо продвижение среди всех студентов университета идеи о важности бережного отношения друг к другу вне зависимости от каких-либо факторов и без каких-либо условий;
- важно распространение специализированной литературы среди студентов в виде статей, карточек формата «вопрос — ответ», «правильно — неправильно» и т.д.;
- актуально информирование студентов о том, какие проблемы могут возникать с ментальным здоровьем и что надо делать, чтобы решить их самостоятельно или помочь близким;
- необходимо создание аудиовизуального подкаста, где члены студенческого совета и приглашенные спикеры будут обсуждать различные вопросы, связанные с ментальным здоровьем;
- помимо просвещения в области ментального здоровья может быть добавлена информация о стигматизированных распространенных заболеваниях;
- эффективной мерой в контексте повышения осведомленности о ментальном здоровье может стать оформление тематических информационных стендов в учебном заведении.

Волонтерские студенческие движения

Предполагается, что в рамках данного проекта специально обученные студенты-фасилитаторы будут оказывать допсихологическую (базовую психологическую) помощь студентам, которые находятся в труд-

ной жизненной ситуации и не могут справиться со своими ментальными проблемами.

Задачи данного движения:

- при выявлении «исключительных» случаев, когда ситуация может выйти из-под контроля, направлять и связывать обращающихся со специалистами из центра психологической помощи;
- выявлять потребности, проблемы и желания среди групп студентов, которые нуждаются в психологической поддержке;
- проводить мероприятия, направленные на снижение уровня ментального напряжения.

Для реализации этого проекта необходимы: специалисты, которые будут проводить обучение; разработанная программа и методика курса; информационная поддержка проекта; обеспечение студентов-фасилитаторов фирменной атрибутикой, чтобы они были узнаваемы в толпе.

Повышение осведомленности сотрудников, преподавателей и администрации о ментальном здоровье и поддержке психологического благополучия студентов

Важным компонентом улучшения системы психологической поддержки в университетах является обучение сотрудников, преподавателей и администрации выявлению признаков психологических трудностей у студентов для своевременного направления их в соответствующие службы, где им предоставят необходимую помощь и поддержку. Это обучение не только способствует более раннему выявлению проблем, связанных с ментальным здоровьем, но и помогает создать более внимательное и поддерживающее учебное окружение. Этот подход способствует улучшению общего ментального благополучия студентов и тем самым — успешному завершению ими учебной программы.

Создание пространства «Комната спокойствия» в стенах университета

Хочется упомянуть одну из наиболее интересных инициатив по решению проблем психического здоровья, которая реализована в Бременском университете, — «Комнату спокойствия» (Wellness Lounge). Это

пространство, где можно провести время в одиночестве, разобраться с тем, что беспокоит, поплакать, помолиться и сделать все, что связано со снижением уровня напряженности, успокоением нервов и самосовершенствованием в целом.

«Комната спокойствия» как пространство, где студенты могут уединиться и сконцентрироваться на своих проблемах, переживаниях и на способах их решения, действительно необходима в каждом учебном и жилом здании университета. Актуальность такого нововведения трудно переоценить — студенты, которые стремятся восстановить свое внутреннее равновесие, весьма вероятно, будут идентифицировать улучшенную университетскую среду как более гостеприимную и инклюзивную, причем во всех аспектах.

Эффективное распределение ресурсов для поддержки ментального благополучия в университетах

Распределение ресурсов в области поддержки ментального здоровья в университетах играет решающую роль в обеспечении эффективных и доступных мероприятий для студентов. Выделение достаточных ресурсов и бюджетных средств для программ по ментальному здоровью является ключевым элементом для их успешного функционирования.

Психологическая консультация может быть предоставлена, исходя из условий и очередности. Например, Университетский колледж Лондона не проводит консультации для экстренной помощи, и студенту нужно записываться и ждать распределения на определенную дату. В таком порядке можно увидеть ограниченность возможности дать психологическую поддержку всем, однако колледж решает эту проблему групповыми семинарами и возможностью приема студентов вне очереди.

Для эффективной работы университетских программ по ментальному здоровью необходимо их финансирование на уровне, соответствующем реальным потребностям студентов. Это включает в себя оплату услуг лицензированных психологов и консультантов, закупку нужных ресурсов и материалов для проведения программ, а также организацию обучающих мероприятий и мероприятий по продвижению ментального здоровья. Более того, эффективное распределение ресурсов также предполагает мониторинг и оценку использования бюд-

жета, чтобы убедиться в том, что средства расходуются эффективно и оправданно. Важно учитывать реакции и потребности студентов и актуализировать распределение ресурсов в зависимости от меняющихся обстоятельств.

Конфиденциальность данных студентов

Обеспечение конфиденциальности собранных данных о ментальном здоровье студентов и соблюдение правил их защиты представляют собой крайне важный аспект в области психологической поддержки в университетах. Университеты должны строго придерживаться норм и стандартов, гарантирующих, что личная информация студентов остается строго конфиденциальной. Это включает в себя анонимизацию данных при их сборе и хранении, доступ к информации только для авторизованного персонала и соблюдение всех законов и регуляций о защите данных. Этот подход поможет не только обеспечить доверие студентов к системе поддержки, но и заложить основу для эффективной аналитики и планирования долгосрочных стратегий поддержки ментального благополучия на основе конфиденциальных данных и обратной связи от студентов.

Ограничения

В данном исследовании мы ограничились рассмотрением лишь некоторых практик в области психологической поддержки в университетах, которые, по нашему мнению, являются хорошими примерами и заслуживают особого внимания. Однако важно отметить, что существует много разнообразных методов и стратегий, применяемых университетами по всему миру для улучшения поддержки ментального здоровья студентов. Данное исследование ограничивается анализом только десяти российских и тринадцати зарубежных университетов. Поскольку эта выборка не охватывает, скорее всего, все разнообразие практик в области психологической поддержки, ее результаты могут быть не репрезентативными для всех университетов. В исследовании не учитывались культурные и контекстуальные различия, которые в состоянии влиять на эффективность и применимость различных моделей психологической поддержки.

Исследование фокусируется на постпандемической реальности, но ситуация и потребности могут изменяться со временем. Рекомендации данного исследования могут потребовать обновления и адаптации к будущим изменениям.

Помимо этого, мы основывались на данных, доступных в открытых источниках, таких как веб-сайты и официальные страницы университетов в социальных сетях. В силу этого актуальные и наиболее полные данные, а также более детальные аспекты работы психологических служб могли не найти отражения в материалах исследования.

Заключение

Анализ практик психологического сопровождения в вузах выявил, что многие зарубежные университеты успешно применяют системный подход к поддержанию психологического благополучия своих студентов. Однако в российских вузах такой подход только начинает развиваться. На основе результатов анализа передовых практик были разработаны рекомендации по улучшению и дальнейшему развитию системы психологической поддержки студентов в российских университетах.

Исследование показывает, что многие успешные зарубежные университеты интегрируют психологическую поддержку в общую академическую среду. Это означает создание доступных и благожелательных психологических услуг, а также активное вовлечение психологов в студенческую жизнь. В российских вузах существует потенциал для более тесного взаимодействия между психологическими службами и студентами, что может улучшить общее ментальное благополучие студенческого сообщества.

Пандемия COVID-19 подчеркнула необходимость гибкости и быстрой адаптации психологических служб в вузах. Зарубежные университеты демонстрировали способность быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства и потребности студентов. Российские университеты могут выиграть от внедрения более гибких и адаптивных стратегий, чтобы эффективно поддерживать студентов в изменчивой среде.

Литература

Busher H. Students as expert witnesses of teaching and learning // *Management in Education*. 2012. Vol. 26. No. 3. P. 113–119. <<https://doi.org/10.1177/0892020612445679>>.

Elmer T., Mepham K., Stadtfeld C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland // *PLOS ONE*. 2020. Vol. 15. No. 7. <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>>.

Fu W., Yan S., Zong Q., Anderson-Luxford D., Song X., Lv Z., Lv C. Mental health of college students during the COVID-19 epidemic in China // *Journal of Affective Disorders*. 2021. No. 280. P. 7–10. <<https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.032>>.

Gomes C., Forbes-Mewett H. International students in the time of covid-19: International education at the crossroads // *Journal of International Students*. 2021. No. 11(S2). <<https://doi.org/10.32674/jis.v11iS2.4292>>.

Kitzrow M.A. The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations // *NASPA Journal*. 2003. Vol. 41. No. 1. P. 167–181. <<https://doi.org/10.2202/1949-6605.1310>>.

Lipson S.K., Lattie E.G., Eisenberg D. Increased rates of mental health service utilization by u. S. College students: 10-year population-level trends (2007–2017) // *Psychiatric Services*, 2019. Vol. 70. No. 1. P. 60–63. <<https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>>.

Lipson S.K., Abelson S., Ceglarek P., Phillips M., Eisenberg D. Investing in student mental health: Opportunities & benefits for college leadership. 2019. <<https://techworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/97778/Investing-StudentMentalHealth.pdf>>.

Marin M.-F., Lord C., Andrews J., Juster R.-P., Sindi S., Arsenault-Lapierre G., Fiocco A.J., Lupien S.J. Chronic stress, cognitive functioning and mental health // *Neurobiology of Learning and Memory*. 2011. Vol. 96. No. 4. P. 583–595. <<https://doi.org/10.1016/j.nlm.2011.02.016>>.

Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. No. 1. P. 397–422. <<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>>.

Ochnik D., Rogowska A.M., Kuśnierz C., Jakubiak M., Schütz A., Held M.J., Arzenšek A., Benatov J., Berger R., Korchagina E.V., Pavlova I., Blažková I., Aslan I., Çınar O., Cuero-Acosta Y.A. Mental health prevalence and predictors among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: A cross-national study // *Scientific Reports*. 2021. Vol. 11. No. 1. Article No. 18644. <<https://doi.org/10.1038/s41598-021-97697-3>>.

Oswalt S.B., Lederer A.M., Chestnut-Steich K, Day C., Halbritter A., Ortiz D. Trends in college students' mental health diagnoses and utilization of services, 2009–2015 // *Journal of American College Health*. 2020. Vol. 68. No. 1. P. 41–51. <<https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1515748>>.

Remskar M., Atkinson M.J., Marks E., Ainsworth B. Understanding university student priorities for mental health and well-being support: A mixed-methods exploration using the person-based approach // *Stress and Health*. 2022. Vol. 38. No. 4. P. 776–789. <<https://doi.org/10.1002/smi.3133>>.

Rudenstine S., McNeal K., Schulder T., Ettman C.K., Hernandez M., Gvozdi-eva K., Galea S. Depression and anxiety during the covid-19 pandemic in an urban, low-income public university sample // *Journal of Traumatic Stress*. 2021. Vol. 34. No. 1. P. 12–22. <<https://doi.org/10.1002/jts.22600>>.

Seppälä E.M., Bradley C., Moeller J., Harouni L., Nandamudi D., Brackett M. A. Promoting mental health and psychological thriving in university students: A randomized controlled trial of three well-being interventions // *Frontiers in Psychiatry*. 2020. No. 11. <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2020.00590>>.

Son C., Hegde S., Smith A., Wang X., Sasangohar F. Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study // *Journal of Medical Internet Research*. 2020. Vol. 22. No. 9. <<https://doi.org/10.2196/21279>>.

Teixeira R.J., Brandão T. & Dores A.R. Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education // *Current Psychology*. 2022. Vol. 41. No. 11. P. 7618–7627. <<https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>>.

Thomas E. Coronavirus: Impact on Young People with Mental Health Needs. 2020. <<https://inlnk.ru/1PV87n/>>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СЛУЖБЫ КАК АГЕНТЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ САЙТОВ ВУЗОВ

PSYCHOLOGICAL SERVICES OF UNIVERSITIES AS AGENTS MAINTAINING THE PSYCHOLOGICAL WELLBEING OF STUDENTS: ANALYSIS OF UNIVERSITY WEBSITES

Магдалена Алехандра Гаете Сепулведа,

Ph.D. in Education, заведующий Проектно-учебной лабораторией управления репутацией в образовании, Санкт-Петербургская школа социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: magaetesepulveda@hse.ru

Елена Горбунова,

аналитик Центра социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: evgorbunova@hse.ru.

Ирина Крылова,

стажер-исследователь Центра социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: kr.eireen@gmail.com

Александра Кульбаева,

стажер-исследователь Проектно-учебной лаборатории управления репутацией в образовании, Санкт-Петербургская школа социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: ayukulbaeva@edu.hse.ru

Magdalena Alejandra Gaete Sepulveda,

Ph.D. in Education, Communication and Humanities, Laboratory Head: HSE Campus in St. Petersburg / Saint-Petersburg School of Social Sciences / Laboratory for Reputation Management in Education. E-mail: magaetesepulveda@hse.ru

Elena Gorbunova,

Analyst at the Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: evgorbunova@hse.ru

Irina Krylova,

Research Assistant at the Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: kr.eireen@gmail.com

Alexandra Kulbaeva,

Research Assistant at the Laboratory for Reputation Management in Education, HSE Campus in St. Petersburg / Saint-Petersburg School of Social Sciences. E-mail: ayukulbaeva@edu.hse.ru

Аннотация. Исследования показывают, что студенты университетов — уязвимая группа с точки зрения психологического благополучия, в том числе из-за стресса, с которым они сталкиваются в связи с адаптацией к новой обстановке, в частности, после пандемии COVID-19. Одним из барьеров для получения психологической поддержки может быть низкая информированность о психологических службах. Инструментом повышения информированности могут выступать сайты таких служб. С целью оценки представленности психологических служб на сайтах российских вузов были изучены данные по 528 российским вузам в период с сентября по октябрь 2022 г. Информация собиралась по перечню индикаторов о наличии сайта психологической службы, о ее сотрудниках, об услугах консультирования и др. Для анализа использовались методы дескриптивной статистики. Анализ показал, что сайт психологической службы имеют чуть менее половины вузов (44%). Эта доля выше среди вузов, получающих гранты программы «Приоритет 2030». При этом информация о деятельности службы представлена на сайтах вуза недостаточно полно. Добавление подробной информации может помочь студентам яснее понимать деятельность службы и более охотно обращаться за психологической помощью.

Abstract. Research shows that university students are a vulnerable group in terms of psychological wellbeing, due to the stress they face in adjusting to a new environment — particularly in the aftermath of the pandemic of COVID-19. However, a barrier to accessing psychological support may be low awareness about psychological services; a tool for raising this awareness could be websites of psychological services. To assess how psychological services are represented on the websites of Russian universities, data were collected for 528 Russian universities between September and October 2022. Information was collected following a list of indicators regarding the availability of a website, information about staff, counseling, and other services. The data was analyzed using descriptive statistics.

The analysis showed that slightly less than half of HEIs (44%) have a website of the psychological service. But in many HEIs that have a website of the psychological service, the information about its activities is not fully presented. Providing

additional information about the staff, counseling and other services can help students to understand the activities of the service more clearly and to apply for psychological help more willingly.

Ключевые слова: психологическое благополучие, психологические службы, российские вузы, онлайн-видимость.

Keywords: Psychological well-being, mental health services, Russian universities, online visibility.

Введение

В последние годы повсеместно растёт осознание необходимости доступной психологической помощи и увеличиваются возможности для обращения за ней. При этом студенты университетов в плане психологической помощи — особенно чувствительная группа. Учеба в университете — это особый период в жизни молодых людей с точки зрения их психологического состояния. Как правило, поступление в университет влечет за собой резкие перемены в жизни, связанные с переездом, сменой круга общения, необходимостью адаптироваться к новым условиям, приобретать новые навыки и привычки [Fu et al., 2021; Gomes, Forbes-Mewett, 2021; Ochnik et al., 2021; Teixeira et al., 2021]. Поэтому студентам требуется доступная психологическая поддержка. Для ее оказания при университетах создаются психологические службы.

В свою очередь психологические службы некоторых стран в последние годы сталкиваются с ростом спроса на их услуги со стороны студентов. Причинами является рост выраженности ментальных расстройств, снижение их стигматизации, изменения в воспитании детей, распространение технологий [Watkins et al., 2012]. Пандемия COVID-19 также способствовала повышению спроса на услуги психологических служб со стороны студентов. В ситуации резких изменений они испытывали сложности в преодолении новых стрессовых обстоятельств и управлении потоком своих эмоций [Fleurimond et al., 2021]. Так, во время периодов социальной изоляции и после них среди студентов была подтверждена более высокая распространенность депрессии и тревоги [Thomas E., 2021; Van Lancker, Parolin, 2020].

Однако такие тенденции характерны не для всех стран. Например, студенты одного из нигерийских университетов, несмотря на положительные установки к психологической помощи в целом, не выражают высокой склонности действительно за ней обращаться.. Причинами являются сомнения в конфиденциальности, недостаток времени и низкая информированность об услугах психологической помощи в университете [Kukoqi et al., 2022].

Вероятно, среди студентов российских вузов практика обращения за помощью в психологические службы также не является распространенной. Так, исследование студентов РГПУ им. Герцена показало, что среди всех опрошенных студентов лишь чуть больше 30% когда-либо прибегали к помощи психолога, не говоря уже об обращении именно в психологическую службу университета. При этом большинство опрошенных студентов (75%) положительно относятся к идее обращения за психологической помощью в случае возникновения проблем [Антонова, Ерицян, Цветкова, 2021]. Возможно, одним из барьеров при обращении в психологические службы является низкая информированность о них среди студентов.

Одним из основных каналов информирования о деятельности психологической службы является сайт вуза и, соответственно, сайт или страница психологической службы. Как правило, на таких страницах указывается основная информация о деятельности службы: доступные услуги, условия их предоставления, сотрудники и их контакты, способы обращения. Также сайт или страница в социальных сетях может выступать каналом информирования о мероприятиях психологической службы, если такие проводятся. Чтобы лучше понять потенциал психологических служб как канала информирования студентов, целесообразно, на наш взгляд, определить, как эти службы представлены на сайтах российских вузов.

При этом стоит учитывать разные материальные возможности университетов в развитии центров психологической помощи. Так, одним из источников дополнительной финансовой поддержки университетов является грант программы «Приоритет 2030». В рамках этой программы университеты могут претендовать на получение базового и специального гранта, при этом последний предполагает больший объем финансирования. В предлагаемом исследовании планируется выявить, существуют ли различия в степени представленности инфор-

мации о психологических службах на сайтах вузов в зависимости от получения ими таких грантов.

Таким образом, основная цель исследования — описать представленность информации о психологических службах на сайтах российских вузов.

Теоретические основания исследования

Обращение за психологической помощью — это многоэтапный процесс, в котором задействованы разные акторы. Так, Pescosolido и Boyer предлагают модель network-episode, которая предполагает, что процесс обращения за психологической помощью укоренен в социальном окружении человека — его социальных контактах, системе здравоохранения, социальных службах [Pescosolido, Boyer 1999]. При этом играет роль и система социальной поддержки, важными характеристиками которой являются ее плотность, размер, длительность и содержание. Одной из функций такой системы является информирование. Так как психологическая служба университета представляет собой один из способов получения психологической помощи, ее деятельность оказывает влияние на социальную систему поддержки студентов, формирует восприятие ими услуг психологической помощи в университете, что, в свою очередь, влияет на процесс обращения за помощью. Так, стратегии информирования студентов о психологической помощи могут способствовать повышению обращаемости за психологической помощью, и сайт психологической службы — это один из способов информирования.

О связи между информированностью о психологических службах университета и обращаемостью к ним за помощью свидетельствуют и эмпирические исследования. Эта связь может проявляться через сотрудников: в одном из исследований было выявлено, что более высокая осведомленность о наличии психологической помощи в университете способствует большей готовности сотрудников обсуждать психологические проблемы со студентами и перенаправлять их за профессиональной помощью [Becker et al, 2002]. Кроме того, Ebert et al. (2019) провели эксперимент, показавший, что осведомленность студентов о доступных в университете услугах психологической помощи может увеличить намерение воспользоваться этими услугами

в ближайшем будущем. Для повышения видимости психологической службы студенты рекомендуют как можно раньше сообщать полную информацию о службе и ее услугах в начале учебы [Remskar et al., 2022].

Одно из исследований свидетельствует, что те, кто имеют более выраженные признаки депрессии или тревожного расстройства, лучше осведомлены о психологической помощи в университете [Eisenberg et al, 2007]. То есть можно предположить, что осведомленность о психологической помощи связана также с тем, насколько студент ощущает в ней нужду. Однако обращаемость за помощью тоже зависит от доступности услуг: неудобные для студентов рабочие часы, локация и формат, а также способы записи делают опыт взаимодействия студентов с этой университетской службой неэффективным [Priestley et al., 2022]. Для устранения этой проблемы рекомендуется повысить онлайн-доступность психологических служб через мобильные приложения, онлайн-запись и присутствие службы в социальных сетях и мессенджерах, где студенты могут оперативно получить необходимую информацию и запросить помощь [Priestley et al., 2022].

Таким образом, сайты психологических служб университетов — это важный элемент системы социальной поддержки студентов, которая формирует их путь обращения за соответствующей помощью. Осведомленность студентов и сотрудников о психологических услугах в университете, как и их доступность, может повлиять на обращаемость студентов за помощью. Соответственно, используя веб-сайты для повышения осведомленности о своих услугах и их доступности, психологические службы могут увеличить их эффективность.

Методология

Для проведения анализа были использованы нереактивные данные. А именно бралась информация с сайтов университетов, а также из социальной сети ВКонтакте и мессенджера Telegram. Были собраны данные по 528 государственным российским вузам (филиалы вузов не включались) за период с сентября по октябрь 2022 года. Для сбора информации использовался заранее сформированный перечень индикаторов (табл. 1), куда вошли сведения о наличии страницы психологической службы на сайте вуза, об удобстве ее поиска, о ее сотрудниках, услугах консультирования и других предоставляемых услугах, о

наличии страницы службы в социальной сети Вконтакте и ее канала в мессенджере Telegram.

Таблица 1. Индикаторы

№ п/п	Описание индикатора
<i>Наличие информации о психологической службе на сайте вуза:</i>	
1	в структуре вуза есть психологическая служба (можно найти на сайте)
2	указать ссылку на страницу, где психологическая служба указана в структуре вуза
3	на сайте вуза есть Положение о психологической службе
4	указать ссылку на это Положение
5	на сайте вуза есть страница/сайт психологической помощи или альтернативной службы
6	указать ссылку на этот сайт
7	указать название психологической службы или ее альтернативы (можно указать несколько названий)
8	сайт/информацию о психологической службе легко найти (сразу же находится по поиску «психологическая служба %вуз%»)
9	сайта психологической службы нет, но есть новость о ее создании
10	баннер или ссылка на психологическую службу расположена на основной странице сайта вуза
<i>Информация о сотрудниках (психологической службы или тех, кто оказывает психологическую помощь):</i>	
11	количество сотрудников, указанных на сайте психологической службы
12	есть информация о привлечении сотрудников других организаций к консультированию
13	есть информация об именах сотрудников, оказывающих психологическую помощь
14	есть контакты этих сотрудников
15	есть информация об образовании этих сотрудников
16	есть фотографии этих сотрудников
17	указаны адреса кабинетов сотрудников, оказывающих психологическую помощь

Окончание табл. 1

№ п/п	Описание индикатора
18	указано время работы психологической службы
<i>Информация о консультациях:</i>	
19	есть информация о способах записи на консультацию
20	есть информация о возможности записаться онлайн
21	есть информация о консультациях онлайн
22	есть информация об очных консультациях
23	указан телефон доверия / горячая линия вуза (НЕ городской)
24	указан телефон доверия / горячей линии городской / государственный
<i>На сайте есть информация о видах услуг:</i>	
25	мастер-классы / лекции
26	групповые консультации/ тренинги
27	допсихологическая служба (волонтеры и др.)
28	комната благополучия (для отдыха) / психологической разгрузки
29	другие услуги
30	другие — какие именно (указать)
31	есть информация о платных услугах
32	есть материалы для самопомощи
<i>Информация на страничке психологической группы ВКонтакте:</i>	
33	указать ссылку на ВК-группу психологической службы
34	количество подписчиков
35	дата последней публикации от админа группы (указать формат)
36	есть информация о том, как записаться на консультацию
<i>Информация о Telegram-канале:</i>	
37	указать ссылку на канал
38	количество подписчиков
39	дата последней публикации от админа группы (указать формат)

При анализе к данным по университетам были подключены данные из формы ВПО-1, касающиеся характеристик университетов (профиль организации, округ, ведомственная принадлежность, статус вуза — федеральный, опорный, ведущий, национальный исследовательский университет, участник Проекта «5-100»), а также информация о получении вузами гранта по программе «Приоритет-2030».

Для анализа собранных количественных данных использовались методы дескриптивной статистики.

Описание выборки

Были проанализированы сайты 528 российских вузов. Это сплошная выборка всех российских государственных вузов (без учета филиалов), у которых открывались сайты на момент сбора данных. Список был сформирован на основании данных ВПО-1.

В выборку входили 29 вузов со статусом «национальный исследовательский университет, НИУ» (5% от выборки), 45 вузов — со статусом «ведущий» (9%), 32 вуза — со статусом «опорный» (6%) и 10 вузов — со статусом «федеральный университет» (2%), причем некоторые вузы могли входить в несколько из перечисленных категорий. У 440 вузов (83% от выборки) не было ни одного из названных статусов.

Среди рассмотренных вузов 21 вуз являлся участником Проекта «5-100» (4% от выборки), 59 вузов получали базовую часть гранта программы «Приоритет 2030» (11%), 44 вуза — и базовую, и специальную часть гранта (8%), а у 425 вузов не было ни одного вида гранта программы (80%).

Были рассмотрены 168 вузов Центрального федерального округа (32% от выборки), 93 вуза Приволжского федерального округа (18%), 62 вуза Северо-Западного федерального округа (12%), 61 вуз Сибирского федерального округа (12%), 43 вуза Южного федерального округа (8%), 41 вуз Уральского федерального округа (8%), 35 вузов Дальневосточного федерального округа (7%), 25 вузов Северо-Кавказского федерального округа (5%).

Анализ данных

Наличие страницы психологической службы на сайтах российских университетов

Одним из основных рассматриваемых индикаторов было наличие на сайте вуза страницы психологической службы. На сегодняшний день нет точной статистики о доле вузов, имеющих психологическую службу. Согласно одному из исследований, в 22% вузах функционирует психологическая служба с числом штатных сотрудников более одного [Басюк и др., 2022]. Зачастую функции психологического сопровождения осуществляются другим подразделением вуза (например, по воспитательной работе) или отдельными сотрудниками без специально оформленной ставки (как правило, это сотрудники психологического факультета или кафедры психологии).

В данном исследовании рассматривается не существование психологической службы или альтернативной службы, или сотрудников, осуществляющих функцию психологического сопровождения, а наличие на сайте вуза или в социальной сети ВКонтакте/мессенджере Telegram какой-либо информации о специальной службе или отдельных сотрудниках, осуществляющих названную функцию.

Далее под наличием страницы психологической службы на сайте вуза будет подразумеваться наличие на сайте вуза информации о структурном подразделении или отдельных сотрудниках, осуществляющих психологическое сопровождение студентов.

При этом подразделения, выполняющие функции психологической помощи, фактически могут иметь разные названия. Такие структурные единицы в некоторых вузах существуют под названием кабинета психолога, психологической службы, центра, кабинета или группы психологической помощи. Иногда психологические функции выполняет отдел социальной и воспитательной работы. В нашем исследовании мы учитывали разные варианты форматов подразделений, выполняющих функции психологической поддержки студентов.

Так, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что среди 528 вузов только 44% имели на сайтах страницу психологической службы. Причем среди вузов с особым статусом эта доля выше: 83% — со статусом «национальный исследовательский университет»,

73% — со статусом «ведущий», 66% — со статусом «опорный», 50% — со статусом «федеральный университет». Среди вузов без названных статусов страницу психологической службы имели только 39%.

Страница психологической службы была у 54% вузов — получателей только базовой части гранта, у 64% вузов — получателей и базовой, и специальной части гранта и у 41% вузов, не получивших ни одной части гранта программы «Приоритет 2030» (рис. 1). Среди вузов — участников Проекта «5-100» сайт психологической службы был у 81%.

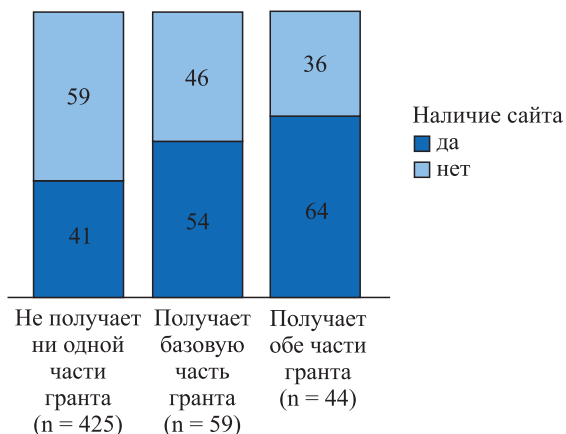


Рис. 1. Наличие страницы психологической службы на сайте вуза в зависимости от получаемой вузом части гранта программы «Приоритет 2030», %

Можно предположить, что больший объем финансирования, отражающийся в статусе, позволяет вузам уделять внимание в том числе и повышению уровня психологического благополучия своих студентов и открытию служб психологической помощи.

Среди вузов Дальневосточного федерального округа доля вузов, имеющих страницу психологической службы на сайте, наиболее высокая (57%), а среди вузов Северо-Кавказского федерального округа доля таких вузов наименьшая (36%) (рис. 2).

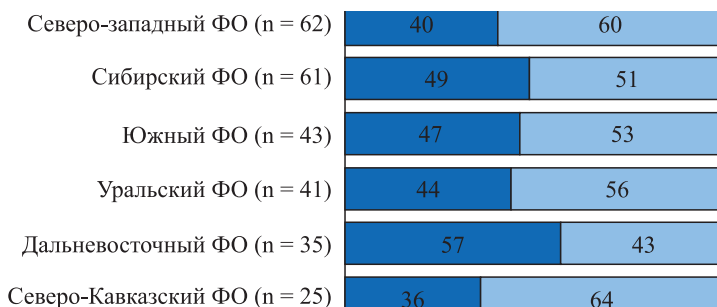


Рис. 2. Доля вузов, имеющих на своем сайте страницу психологической службы, в разрезе принадлежности к федеральному округу, %

Представленность страницы психологической службы на сайте вуза в зависимости от его ведомственной принадлежности показана в табл. 2. Так, среди вузов, относящихся к Министерству культуры РФ, доля имеющих такую страницу минимальна (11%, $n = 45$), в то время как среди вузов, подведомственных Министерству образования и науки РФ, максимальна (57%).

Таблица 2. Представленность страницы психологической службы на сайте вузов по их ведомственной принадлежности

Ведомство	Количество вузов (n = 528)	Доля вузов, у которых есть страница психологической службы на сайте, %
Министерство науки и высшего образования Российской Федерации	209	57
Министерство сельского хозяйства Российской Федерации	53	40
Министерство культуры Российской Федерации	45	11
Министерство здравоохранения Российской Федерации	44	52

Окончание табл. 2

Ведомство	Количество вузов (n = 528)	Доля вузов, у которых есть страница психологической службы на сайте, %
Муниципалитеты и субъекты РФ	42	36
Министерство просвещения Российской Федерации	31	55
Министерство образования и науки Российской Федерации	22	27
Министерство спорта Российской Федерации	14	21
Министерство внутренних дел Российской Федерации	10	70
Правительство Российской Федерации	8	50
Федеральная служба исполнения наказаний	8	13
Федеральное агентство железнодорожного транспорта	8	25
Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий	6	50
Федеральное агентство по рыболовству	5	80
Министерство иностранных дел Российской Федерации	2	50
Федеральная таможенная служба	1	100

Информация на сайтах психологических служб российских вузов

*Информация о психологической службе
и характеристики ее страницы*

Страница психологической службы имела на сайтах 233 вузов из рассмотренных. Проведенный анализ связанного с психологической службой контента на сайтах этих вузов показал, что 56% вузов указали

на сайте психологическую службу в структуре вуза, а 40% вузов разместили лишь положение о ней.

Для студентов, которые ищут информацию о психологической службе, важно, чтобы ее страница легко находилась. Но это возможно на сайтах не всех вузов (табл. 3). В частности, у 26% вузов в поисковой системе по запросу «психологическая служба %вуз%» она не находилась. На главной странице сайта большинства вузов нет никакой информации о психологической службе. Так, баннер или ссылка на психологическую службу обнаружили на основной странице сайта лишь у 18% вузов.

Таблица 3. Наличие информации о психологической службе на сайте вуза и легкость ее нахождения

Критерий	Доля вузов, обладающих данной характеристикой (n = 233), %
Психологическая служба указана в структуре университета на его сайте	56
На сайте вуза есть положение о психологической службе	61
Легко найти страницу психологической службы	74
Ссылка на психологическую службу расположена на основной странице сайта	18

Сотрудники

Для установления доверия к психологической службе и ее специалистам студентам необходима информация об образовании сотрудников, о подходах, которые они используют в своей работе, их имена и фамилии, контактные данные.

На сайтах большинства вузов, имеющих страницу психологической службы, приведены данные о тех, кто оказывает психологическую помощь (79%). Чаще всего это информация о трех сотрудниках службы (среднее: 2,93, стандартное отклонение: 3,53).

Большинства вузов (79%), имеющих страницу психологической службы, приводят на ней имена сотрудников, которые оказы-

вают психологическую помощь. Контакты сотрудников указываются реже (лишь у 64% вузов), еще реже размещаются фотографии (45%). Реже всего вузы указывают информацию об образовании сотрудников (26%).

Адреса кабинетов сотрудников психологической службы были указаны на сайтах у 64% вузов, время их работы — у 46% вузов, информация о привлечении к консультированию сотрудников других организаций — у 4% вузов.

Таким образом, в условиях дефицита информации о сотрудниках при выборе специалиста для оказания помощи студенты не могут опираться на данные, представленные на сайтах, — и, возможно, это может служить барьером к получению помощи. Проведенные интервью позволяют предположить, что низкая представленность подробной информации о сотрудниках и их квалификации обусловлена отсутствием профессионального стандарта работы психолога-консультанта в университете:

«Нам обещают профстандарт, который регламентирует работу и даст нам ответ на вопрос, кто же должен работать в вузе. Какая профессиональная ориентация и какая специализация должна быть у психолога? Какая часть клинических психологов должна быть, нужны ли медицинские психологи? Каким образом вообще регламентируется межведомственное взаимодействие между психологами, психиатрами, неврологами и прочими специалистами?» (Сотрудник психологической службы вуза юридического профиля Приволжского федерального округа, не получающего грант «Приоритет-2030», 11 психологов в штате).

Представленность информации о сотрудниках психологической службы на соответствующей странице сайтов изученных вузов показана в табл. 4.

Таблица 4. Наличие информации о сотрудниках на странице психологической службы вуза

Критерий	Доля вузов, обладающих данной характеристикой (n = 233), %
Есть информация об именах сотрудников	79
Есть контакты сотрудников	64

Окончание табл. 4

Критерий	Доля вузов, обладающих данной характеристикой (n = 233), %
Указаны адреса кабинетов сотрудников	64
Указано время работы службы	46
Есть фотографии сотрудников	45
Есть информация об образовании сотрудников	26
Есть информация о привлечении к консультированию сотрудников других организаций	4

Консультации

Психологическое консультирование — одно из активно развивающихся направлений психологических служб университетов. Более половины вузов, у которых есть страница психологической службы на сайте (53%), указывают информацию о том, как записаться на индивидуальную консультацию.

В период пандемии COVID-19 многие вузы перевели индивидуальные консультации в онлайн-формат. И на сегодняшний день в ряде вузов этот формат сосуществует с форматом очных консультаций. Так, информация о возможности записаться на онлайн-консультацию имеется у 39% вузов. Тем не менее руководители психологических служб отмечают отличия в эффективности онлайн-консультаций по сравнению с очными:

«Мне кажется, что эффективность онлайн-общения ниже. Когда ты живую общаешься, ты лучше чувствуешь, можешь заметить больше каких-то вещей. При общении я вижу только лицо, но и само тело подает какие-то знаки, и психологу важно все это видеть, понимать, чувствовать, и он обращает на это внимание». (Сотрудник психологической службы вуза инженерно-технического профиля, расположенного в Приволжском федеральном округе, не получающего грант по программе «Приоритет-2030»; в психологической службе 1,5 ставки психолога).

Звонок на номер телефона поддержки или горячей линии также позволяет студентам получить консультацию психолога по самым

разным вопросам, связанным с тревогой, страхами. По результатам нашего анализа, примерно 18% вузов, имеющих страницу психологической службы, указывают номер телефона горячей линии самого вуза и 30% — телефона городской (или федеральный) службы доверия.

Виды услуг

На своей странице психологические службы, помимо консультирования, размещают материалы для самопомощи и информацию и о других услугах: мастер-классах, лекциях, тренингах, групповых консультациях, платных услугах, услугах допсихологической поддержки.

Так, на сайтах 40% вузов, имеющих страницу психологической службы, была размещена информация о проводимых или планируемых мастер-классах и лекциях; на сайтах 44% вузов — информация о групповых консультациях/тренингах. Темы таких обучающих мероприятий включают, например, основы коммуникации, обучение ментальным психотехникам, обсуждение стресса и стрессоустойчивости, способов профилактики депрессивных состояний.

Информация о наличии комнаты благополучия (для отдыха)/ психологической разгрузки была приведена на сайтах 5% вузов, имеющих страницу соответствующей службы. В качестве яркого примера такого помещения можно назвать созданное в Университете ИТМО три года назад открытое пространство, которое студенты и сотрудники могут посещать в любое время. Этот современный *коворкинг* оборудован всем необходимым для работы, общения и отдыха: переговорными комнатами, индивидуальными рабочими столами, зонами для коллективной работы, а также VR-зонами (зонами для виртуальной реальности). Это место было создано в рамках проведения политики поддержки ментального здоровья и общего благополучия студентов и сотрудников вуза. Подобные современные пространства способствуют созданию комфортной и стимулирующей среды для личного и профессионального развития всех аффилированных с университетом лиц.

О каких-либо других оказываемых услугах (например, профориентационных тестированиях, арт-терапии, психометрических тестированиях) упоминалось на сайтах 16% вузов; о платных услугах — на сайтах 3% вузов. Материалы для самопомощи можно было найти на сайтах 18% вузов.

В некоторых вузах сегодня развивается организованная помощь студентов-волонтеров или преподавателей, которая направлена на первичную поддержку до обращения к специалисту — это так называемая допсихологическая помощь. Согласно результатам проведенного исследования, информация о такой помощи были указана на сайтах 12% вузов.

Одним из примеров хорошо развитой допсихологической службы выступает движение «Мне не все равно», появившееся в МФТИ несколько лет назад и объединяющее активных студентов-волонтеров, готовых оказать психоэмоциональную помощь студентам и работникам вуза. Волонтеры проходят обучение и могут предоставить эмоциональную поддержку, обсудить различные темы или просто выслушать обратившихся за помощью. Форматы связи могут быть разными: от онлайн-общения до очных встреч. Время, день и способ общения определяются индивидуально. Записаться на встречу с волонтером движения можно онлайн.

Эта практика сотрудничества «университет — студенты-волонтеры» развивается далеко не во всех психологических службах, но в некоторых из них она помогает службе расширить ресурсы и достичь большего охвата студентов:

«В принципе, это такая здоровая ситуация, когда мы передаем собственный опыт, скажем так, нашим студентам. Они получают уже реальный практический опыт, как провести какие-то мастер-классы или тренинги по арт-терапии. Я могу даже дать первокурсникам это делать. Не так уж это и сложно. Алгоритмы простые. И, что самое важное, это тоже эффективно, и тоже очень нравится людям». (Сотрудник психологической службы многопрофильного вуза Сибирского федерального округа, получающего специальную часть гранта по программе «Приоритет-2030»; 7 психологов в штате психологической службы).

Виды предоставляемых психологическими службами вузов услуг показаны в табл. 5.

Таблица 5. Наличие информации о видах предоставляемых услуг

Критерий	Доля вузов, обладающих данной характеристикой (n = 233), %
Есть групповые консультации / тренинги	44
Есть мастер-классы / лекции	40

Окончание табл. 5

Критерий	Доля вузов, обладающих данной характеристикой (n = 233), %
Есть материалы для самопомощи	18
Есть другие услуги	16
Есть допсихологическая служба (волонтеры и др.)	12
Есть комната благополучия (для отдыха) / психологической разгрузки	5
Есть информация о платных услугах	3

Социальные сети

Вузы могут информировать студентов о работе психологической службы не только на странице сайта, но и в социальных сетях и мессенджерах.

У 25% вузов, имеющих страницу психологической службы на своем сайте, была также группа психологической службы в социальной сети ВКонтакте, у 3% вузов имелся Telegram-канал. У 2% вузов из 528 не было страницы психологической службы на сайте, но была группа такой службы в сети ВКонтакте (табл. 6).

ВК-группа психологической службы имела у 71 вуза. Из них только у 12 не было страницы психологической службы на сайте. В среднем у ВК-групп был 91 подписчик (среднее: 91,36; стандартное отклонение: 369,8), большинство групп (73%) имело от 100 до 1999 подписчиков (табл. 7).

Таблица 6. Таблица сопряженности наличия психологической службы на сайте вуза и ее группы в сети ВКонтакте

Страница психологической службы на сайте вуза	Страница психологической службы в сети ВКонтакте (n = 528), %	
	Есть	Нет
Есть	11	33
Нет	2	54

Таблица 7. Количество подписчиков в ВК-группах служб психологической помощи вузов

Категория (по числу подписчиков)	Количество ВК-групп
До 50	3
От 50 до 99	9
От 100 до 499	30
От 500 до 999	12
От 1000 до 1999	10
От 2000 до 4000	7

Большинство ВК-групп были активными. У 73% из них последняя запись от имени группы была опубликована в течение последних трех месяцев, то есть с августа по октябрь 2022 г., а у 13% — в промежутке с февраля по июль 2022 г.

Ограничения исследования

Стоит учитывать, что репрезентация деятельности психологических служб на сайтах вузов не отражает полностью их реальную деятельность. В связи с этим наши оценки касаются именно образа психологических служб, который отражен на сайте. Представляется, что на этой основе не могут быть сделаны выводы о реальной деятельности служб.

Кроме того, за время, прошедшее с момента сбора данных и подготовки публикации, в деятельности служб и представленности ее на сайтах вузов могли произойти изменения. Тем не менее наши рекомендации для улучшения сайтов психологических служб не теряют своей актуальности.

Заключение

Психологическое благополучие студентов становится сегодня одним из приоритетов высшего образования. В Концепции развития сети психологических служб российских вузов в качестве одной из задач развития заявляется повышение доступности психологической помо-

щи для всех категорий обучающихся и работников вузов, а в качестве приоритетного направления развития — информационно-аналитическое обеспечение деятельности психологических служб.

Таким образом, вузам важно развивать информирование студентов о возможностях психологического сопровождения в университете, в том числе посредством сайта, социальных сетей и мессенджеров.

Проведенный нами анализ выявил, что страница психологической службы или другой структурной единицы, осуществляющей психологическое сопровождение, есть на сайтах менее половины вузов. При этом только у пятой части этих вузов имеется ссылка или баннер на страницу службы на главной странице сайта. Сложности с нахождением информации о службе обнаруживаются на сайтах примерно четверти вузов, имеющих страницу этой службы (страница не находилась по запросу «психологическая служба %вуз%»). Одной из рекомендаций вузам по итогам исследования является уделить больше внимания тому, насколько легко находится страница психологической службы. Важно, чтобы студенты, заходя на сайт вуза, сразу видели, что в вузе есть психологическая служба, и могли ознакомиться с тем, какие услуги она предоставляет и как ими воспользоваться. Информация должна быть расположена на видном месте без необходимости пролистывать вниз и подана в максимально развернутом и доступном виде. Сама страница сайта должна легко находиться в том числе и через поисковые системы по запросу «психологическая служба %вуз%» и аналогичным запросам.

Некоторые студенты предпочитают использовать страницы вуза в социальных сетях и мессенджерах (ВКонтакте и Telegram). В этой связи представляется резонным обеспечить присутствие психологической службы вуза и на этих платформах, не забыв добавить ссылку на ВК-группу и/или Telegram-канал на страницу психологической службы на сайте вуза, а также поделившись ими на основных страницах вуза в соцсетях и мессенджерах.

Кроме того, для качественной помощи студентам необходима полноценная информация о сотрудниках. Наше исследование показывает, что лишь у четверти вузов, имеющих страницу психологической службы, указана информация об образовании сотрудников и только у половины размещены их фотографии. Чтобы студенты испытывали доверие к услугам психологической службы и понимали, к какому

специалисту они обращаются, им необходимы имена и фамилии, контактные данные сотрудников, а также информация об их образовании и методах (подходах), которые они используют в своей работе.

Одним из основных способов работы психологических служб на сегодняшний день являются личные консультации психологов. Поэтому студентам важно иметь информацию о консультациях и способах записи на них. Наше исследование показывает, что практически половина вузов, имеющих психологическую службу, не указывают на соответствующей странице этих данных. Кроме того, практически треть вузов не приводят на этой странице никакой информации о сотрудниках. Поскольку информация о сотрудниках и способах записи позволяет установить доверие к службе и повысить уровень информированности о ее деятельности, наша рекомендация по улучшению сайтов психологических служб — добавлять ее на сайты в полном объеме.

В ходе исследования также было установлено, что вузы, получающие гранты по программе «Приоритет 2030», по многим аспектам лучше информируют о психологической службе на своем сайте. Таким образом, финансирование вузов и, в частности, психологических служб, способствует не только более активному их развитию, но и большему информированию об их работе на сайте вуза. Недостаток финансирования, по результатам проведенных интервью, является одним из основных барьеров развития психологических служб. Недофинансирование выражается в недостатке и рабочих ставок, и материально-технической базы (например, в отсутствии возможности сделать распечатки материалов, закупить необходимые методические материалы, организовать более современное пространство для работы), и возможностей повышения квалификации сотрудников психологических служб. Иногда финансовые трудности возникают из-за структурного положения психологической службы: например, когда она не выделена в отдельное подразделение, а работает как часть факультета психологии или другого подразделения. Одной из рекомендаций может быть создание конкурсов, грантов для психологических служб, которые могли бы дать возможности дополнительного финансирования и развития. Еще одной рекомендацией может стать создание общего стандарта психологической службы для вузов. В этом документе нужно определить роли и обязанности каждого сотрудника службы, установить структуру ее управления. Следует также прописать

необходимые профессиональные требования к сотрудникам: важно, чтобы персонал имел соответствующее образование и опыт работы, соответствующие профессиональные сертификаты, а также проходил периодическую аттестацию и повышение квалификации. Помимо этого, в стандарте следует указать полный список оказываемых психологической службой услуг и интервенций и отразить строгие меры по обеспечению конфиденциальности и соблюдению этических норм.

Литература

Антонова Н.А., Ерицян К.Ю., Цветкова Л.А. Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 2. С. 208–217. DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217.

Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 4–18. DOI: 10.17759/ps.2022270601.

Becker M., Marti L., Wajeeh E., Ward J., Shern D. Students with mental illnesses in a university setting: Faculty and student attitudes, beliefs, knowledge, and experiences // *Psychiatric Rehabilitation Journal*. 2020. Vol. 25(4). P. 359–368. <<https://doi.org/10.1037/h0095001>>.

Ebert D.D., Frank M., Kählke F., Küchler A.-M., Bruffaerts R., Mortier P., Karyotaki E., Alonso J., Cuijper P., Berking M., Auerbach R.P., Kessler R.C., Baumeister H. & On behalf of the WHO World Mental Health — International College Student collaborators. Increasing intentions to use mental health services among university students. Results of a pilot randomized controlled trial within the World Health Organization’s World Mental Health International College Student Initiative // *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 2019. Vol. 28(2), e1754. <<https://doi.org/10.1002/mpr.1754>>.

Eisenberg D., Golberstein E., Gollust S.E. Help-seeking and access to mental health care in a university student population // *Medical Care*. 2007. Vol. 45(7). P. 594–601. <<https://www.jstor.org/stable/40221479>>.

Fleurimond B., George T., Noone D., Smith E., Tutak J. College students’ mental health and well-being Lessons from the front lines of COVID-19.

2021. <<https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/public-sector/college-students-mental-health-covid-19.html>>.

Fu W., Yan, S., Zong Q., Anderson-Luxford D., Song X., Lv Z., Lv C. Mental health of college students during the COVID-19 epidemic in China // *Journal of Affective Disorders*, 2021. Vol. 280. P. 7–10. <<https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.032>>.

Gomes C., Forbes-Mewett H. International Students in the Time of COVID-19: International Education at the Crossroads // *Journal of International Students*. 2021. Vol. 11(S2). <<https://doi.org/10.32674/jis.v11iS2.4292>>.

Kukoyi O., Orok E., Oluwafemi F., Oluwadare T., Oni O., Bamitale T., Jaiyesimi B., Ojo T., Eze H. Factors affecting the utilization of mental health services among undergraduate students in a Nigerian University // *Heliyon*, 2022. Vol. 8(11), e11476. <<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11476>>.

Ochnik D., Rogowska A.M., Kuśnierz C., Jakubiak M., Schütz A., Held M.J., Arzenšek A., Benatov J., Berger R., Korchagina E.V., Pavlova I., Blažková I., Aslan I., Çınar O., Cuero-Acosta Y.A. Mental health prevalence and predictors among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: A cross-national study // *Scientific Reports*. 2021. Vol. 11(1), e. 18644. <<https://doi.org/10.1038/s41598-021-97697-3>>.

Pescosolido B., Boyer C. How do people come to Use mental health services? Current knowledge and changing perspectives. *A Handbook for the Study of Mental Health*. 1999.

Priestley M., Broglia E., Hughes G., Spanner L. Student Perspectives on improving mental health support Services at university // *Counselling and Psychotherapy Research*. 2022. Vol. 22(1), capr.12391. <<https://doi.org/10.1002/capr.12391>>.

Remskar M., Atkinson M.J., Marks E., Ainsworth B. Understanding university student priorities for mental health and well-being support: A mixed-methods exploration using the person-based approach // *Stress and Health*. 2022. Vol. 38(4). P. 776–789. <<https://doi.org/10.1002/smi.3133>>.

Teixeira R.J., Brandão T., Dorés A.R. Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education // *Current Psychology*. 2022. Vol. 41(11). P. 7618–7627. <<https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z>>.

Thomas E. Coronavirus: Impact on Young People with Mental Health Needs. YoungMinds. 2020. <<https://www.youngminds.org.uk/>>.

Van Lancker W., Parolin Z. COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making // The Lancet Public Health. 2020. Vol. 5(5), e243–e244. <[https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)>.

Watkins D.C., Hunt J.B., Eisenberg D. Increased demand for mental health services on college campuses: Perspectives from administrators // Qualitative Social Work. 2012. Vol. 11(3). P. 319–337. <<https://doi.org/10.1177/147332501401468>>.

МОДЕЛИ СОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ СТУДЕНТОВ: КЕЙС-СТАДИ ДЕСЯТИ УНИВЕРСИТЕТОВ МИРА

PRACTICES OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING PROMOTION: A CASE STUDY OF TEN UNIVERSITIES AROUND THE WORLD

Елена Нехорошева,

кандидат педагогических наук, заведующая Лабораторией городского благополучия и здоровья НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет». E-mail: nehoroshevaev@mgpu.ru

Дарья Касаткина,

кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории городского благополучия и здоровья НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет». E-mail: kasatkinada@mgpu.ru

Elena Nekhorosheva,

PhD in Education Sciences, Head of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: nehoroshevaev@mgpu.ru

Daria Kasatkina,

PhD in Psychology, research associate of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: kasatkinada@mgpu.ru

***Аннотация.** Забота о психическом здоровье является ключевым направлением деятельности Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). В инициативу ВОЗ активно включаются ведущие университеты мира, разрабатывая эффективные модели поддержки здоровья и психологического благополучия студентов. Цель исследования: анализ моделей содействия психологическому благополучию студентов в университетах мира. Метод — кейс-стади. Кейсы отобраны по следующим критериям: а) географическое расположение; б) частота выдач при поисковом запросе по региону; в) зрелость системы поддержки (не менее трех лет); г) наличие институциональной рефлексии практик поддержки; д) их вариативность и разнообразие. Выборку составили 10 университетов из 9 стран. С учетом уникальности университетов анализу подлежали миссия в области заботы о здоровье и благополучии,*

позиционирование политики вуза и институционализация поддержки, деятельность психологической службы при ее наличии, характер психологического сопровождения, наличие практик регулярного наблюдения/мониторинга. В результате выделены основные содержательные направления: создание здоровой среды вуза; изменение содержания образования и процесса профессиональной подготовки для повышения психологической грамотности и обеспечения поддержки; создание психологических служб; включение в государственные программы и инициативы. Описаны организационно-методические условия поддержки психологического благополучия и сохранения психического здоровья; выявления и маршрутизации нуждающихся в поддержке студентов; ключевые интервенции, алгоритмы оказания помощи психологическому просвещению, в том числе с использованием ресурсов больших данных и цифровых сервисов. Описанные практики отличаются институциональной зрелостью. Результаты исследования в сопоставлении с данными по конкретным отечественным вузам могли бы способствовать аудиту их возможностей и ресурсов, осмыслить перспективы, оценить реалистичность планируемых действий в заботе о здоровье и благополучии студентов.

Abstract. *Mental health care is one of the key initiatives of WHO. World leading universities accept this initiative by effective support models for students' mental health and well-being. The purpose of the study is to analyze models for promoting the psychological well-being of students in universities around the world. Method – case study. Cases were selected according to the criteria (a) geographical location; (b) frequency of search results by region; (c) maturity of the support system at least 3 years; (d) the presence of institutional reflection of support practices; (e) variability and diversity. The sample included Nelson Mandela University, Middle East Technical University, University of Melbourne, Waseda University, University of Toronto, Columbia University in New York, University of Buenos Aires, University of Azuay, Humboldt University of Berlin, and University of Potsdam. The following subjects were analyzed: the presence of the university's mission in the field of caring for health and well-being, the positioning of the university's policy and the institutionalization of support, the activities of the psychological service, if available, the nature of psychological support, the presence of regular observation/monitoring practices. As a result, the main fields of support were identified: creating a healthy university environment; changing the content of education and the process of professional training to improve psychological literacy and provide support; creation of psychological services; inclusion in government programs and initiatives. Various organizational and methodological conditions are described in terms of supporting psychological well-being and maintaining mental health; identifying and routing students in need of support, key interventions, algorithms for interaction to assist; and psychological education, including using big data resources and digital services. The*

practices described are distinguished by their institutional maturity. The results of the study, in comparison with data on specific domestic universities, could help audit their capabilities and resources, comprehend the prospects, and assess the feasibility of planned actions in caring for the health and well-being of students.

Ключевые слова: психологическое благополучие, психическое здоровье, психологическая поддержка, университет.

Keywords: psychological well-being, mental health, psychological support, university.

Введение

Сохранение психического здоровья и поддержка благополучия студентов становятся актуальными в связи с ростом количества нервно-психических заболеваний среди молодежи, увеличением частоты проявлений насилия и суицидов в образовательных организациях и со стремлением университетов способствовать не только профессиональному, но и личностному развитию обучающихся.

В период пандемии COVID-19 у 20% студентов 13 российских университетов наблюдались признаки умеренной или тяжелой депрессии [Васильева, 2021]. 84% обучающихся двух вузов Австралии испытывали повышенный уровень психологического стресса и напряжения [Baik et al., 2019]. В аналогичной работе у 13% австралийских студентов были выявлены проявления тяжелой депрессии, у 18% — тяжелой или чрезмерно тяжелой тревоги [Eloff, 2021]. В Великобритании каждый десятый студент относится к группе риска по таким расстройствам, как тревога, депрессия, самоповреждения и др. [Baik et al., 2019]. В ответ на глобальные вызовы и угрозы ментальному здоровью университеты мира артикулируют необходимость защиты психического здоровья в своей миссии, разрабатывают стратегии по сохранению здоровья, формируют аутентичные способы и практики поддержания безопасной, здоровой и социально инклюзивной среды обучения, способствующей благополучию. Цель анализа: выявить разнообразный опыт поддержки студентов и перспективные практики для развития эффективных моделей поддержки психического здоровья и психологического благополучия в отечественном высшем образовании.

Основная часть

Теоретический обзор демонстрирует направления деятельности университетов по содействию благополучию и реализации миссии по защите ментального здоровья. Доля вклада каждого из направлений разнится от университета к университету.

Одно из базовых направлений поддержки — создание безопасной, способствующей здоровью среды, которая поддерживает психическое здоровье и благополучие, особенно в периоды социальной и экономической нестабильности [Liu et al., 2021]. Состояние кампусов, наличие и качество учебных аудиторий и общих пространств, дополнительные возможности кампусов и библиотек [Cox, Brewster, 2021; Walton, 2018], техническое оснащение влияют и на субъективное благополучие, и на здоровье, способствуют неформальному общению студентов и укрепляют чувство принадлежности к университетскому сообществу [Burns et al., 2020]. Здоровая социальная среда позволяет студентам укреплять отношения и неформальные связи [Brooker, Vu, 2020; Huang et al., 2020], находить референтные группы и поддержку, проявлять инициативу в студенческих проектах [Bye et al., 2019], развивать свои социальные и персональные навыки, в том числе заботы о себе. Кураторство [Kwan et al., 2021], адресная помощь [Plakhotnik et al., 2021], студенческие группы взаимопомощи являются важными элементами социальной поддержки. Наличие медицинского обслуживания, программ и инициатив здоровья также можно отнести к факторам поддержки среды [Edmonds et al., 2023].

Второе направление поддержки благополучия — предоставление академических условий и возможностей (грамотно составленные учебные планы, гибкие расписания, выбор курсов и варьирование объема их освоения) [Brooker et al., 2019], комфортных форм контроля знаний, что снижает стресс и укрепляет благополучие студентов [Jones et al., 2020]. Целостные учебные планы по поддержке здоровья и благополучия [Edmonds et al., 2022], повышение психологической грамотности в рамках обязательных, элективных, специальных занятий и внедрение отдельных элементов психологической поддержки в учебный процесс (например, упражнения по осознанности, дневниковые записи и стресс-менеджмент) повышают благополучие и академическую удовлетворенность студентов [Plakhotnik et al., 2021].

Третьим направлением является поддержка психологического благополучия усилиями медицинских или психологических служб, включающая оценку психического здоровья и благополучия [Cuijpers et al., 201], обеспечение доступа студентов к различным инструментам и ресурсам помощи и самопомощи [Henrich, 2020] и психологическое консультирование [Burns et al., 2020].

Участие вузов в государственных программах поддержки психического здоровья молодежи — четвертое направление [Welcome to the UK Healthy Universities Network, n.d.]. Вузы формируют миссию и стратегический план поддержки благополучия и всестороннего развития студентов в соответствии с законодательством страны или в партнерстве с такими некоммерческими организациями, как European University for Well-Being, The Higher Education Policy Institute, Advance Higher Education [Plakhotnik et al., 2021].

Отечественные вузы особенно активно внедряют в свою работу большинство перечисленных практик в рамках программы «Приоритет-2030»¹. Многие направления поддерживаются давно и зафиксированы в законодательстве Российской Федерации, например, поддержание здоровой и безопасной физической среды², социальная и психологическая помощь³, возможность планировать свою академическую траекторию⁴. Реализация данных положений варьируется от вуза к вузу, но забота о благополучии студентов и отдельные практики присутствуют в отечественном образовании. Утвержденная концепция развития психологических служб⁵ способствует тому, что все больше российских вузов будут целенаправленно содействовать благополучию студентов.

¹ <https://www.hse.ru/priority2030/strategic_projects#35>.

² Статья 41 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 (ред. от 19.12.2023). <https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/48b9101fff215f3aeb122d86593a129a34d96d3c/>.

³ Статья 42 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 (ред. от 19.12.2023). <https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/8a2ef3d550b182b12707927d61572a4cb473aa03/>

⁴ Статья 34 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 (ред. от 19.12.2023). <https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/6b08530edad66747252fe4b34361d250e7af65ac/>.

⁵ <https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_426447/>.

Метод

Исследование основано на качественном дизайне. Метод кейс-стади позволяет выявить типичные и уникальные элементы модели поддержки в вузах с учетом их специфики. Университеты отобраны так, чтобы охватить максимально разнообразные практики психологической поддержки. Критерии отбора: а) географическое расположение; б) частота выдач при поисковом запросе по региону; в) зрелость системы поддержки (не менее трех лет); г) наличие институциональной рефлексии практик поддержки; д) их вариативность и разнообразие.

Выборка

Выборку составили 10 зарубежных университетов, предлагающих смешанный профиль профессиональной подготовки⁶, отвечающих формальным критериям отбора и обладающих разными организационными структурами и набором практик поддержки (табл. 1). Два вуза Германии иллюстрируют то, как различные организационные структуры могут существовать в одной стране с одной политикой в области защиты психического здоровья и поддержки благополучия.

Таблица 1. Характеристики анализируемых вузов

Университет	Страна	Характеристика вуза	Кампусы (город — количество)	Количество студентов
Университет Нельсона Манделы	Южно-Африканская Республика (ЮАР)	Крупнейший вуз в ЮАР	Порт-Элизабет — 6, Джордж — 1, Кейптаун — 1	13 062 ⁷
Ближневосточный	Турция	№ 1 в Турции на 2023 г. ⁸	Анкара — 1	28 000

⁷ <[https://news.mandela.ac.za/News/Nelson-Mandela-University-2023-academic-year-updat#:~:text=As%20at%2031%20January%202023,PG\)%20and%2012%20339%20undergraduates](https://news.mandela.ac.za/News/Nelson-Mandela-University-2023-academic-year-updat#:~:text=As%20at%2031%20January%202023,PG)%20and%2012%20339%20undergraduates)>.

⁸ <<https://www.universityguru.com/universities--turkey#:~:text=Hacettepe%20University%20with%20highest%20ranking,2%20listed%20universities%20in%20Turkey>>.

Продолжение табл. 1

Университет	Страна	Характеристика вуза	Кампусы (город — количество)	Количество студентов
технический университет				
Университет Мельбурна	Австралия	№ 1 в Австралии, топ-20 в мире на 2023 г. ⁹	Мельбурн — 4, Верриби — 1, Кресвук — 1, Шеппартон — 2	54 000
Университет Васэда в Токио	Япония	Вуз № 14 в Японии	Токио — 13	50 000
Университет Торонто	Канада	Вуз № 1 в Канаде, № 21 в мире ¹⁰	Торонто, Сент-Джордж — 1, Миссиссога — 1, Скарборо — 1	97 000
Колумбийский Университет	США	Вуз № 2 по популярности из Лиги Плюща, № 22 в мире ¹¹	Нью-Йорк — 4	30 000 ¹²
Университет Буэнос-Айреса	Аргентина	Один из крупнейших в Латинской Америке, № 95 в мире ¹³	Буэнос-Айрес — 13	325 000 ¹⁴

⁹ <<https://about.unimelb.edu.au/facts-and-figures>>.

¹⁰ <<https://www.utoronto.ca/news/u-t-ranked-21st-globally-second-among-north-american-public-universities-qs-world-university#:~:text=U%20of%20T%20climbed%20in%20this%20year's%20ranking>>.

¹¹ <<https://www.topuniversities.com/universities/columbia-university>>.

¹² <https://opir.columbia.edu/sites/default/files/content/Statistical%20Abstract/opir_enrollment_ethnicity.pdf>.

¹³ <<https://www.topuniversities.com/universities/universidad-de-buenos-aires-uba>>.

¹⁴ <<https://www.uba.ar/internacionales/contenido.php?id=388/>>.

Окончание табл. 1

Университет	Страна	Характеристика вуза	Кампусы (город — количество)	Количество студентов
Университет Азуэй	Эквадор	Вуз № 1 в Эквадоре, аккредитованный Национальным советом оценки и аккредитации ¹⁵	Куэнка — 1	7 000 ¹⁶
Университет Гумбольдта	Германия	Один из старейших вузов Германии, № 23 среди европейских вузов ¹⁷	Берлин — 3	34 000 ¹⁸
Потсдамский университет	Германия	Крупнейший в федеральном округе Бранденбург, № 73 среди европейских вузов ¹⁹	Потсдам — 4	15 000

Исследование кейсов основано на данных сайтов вузов и включает 1) анализ организационной структуры поддержки, 2) анализ содержательных направлений поддержки. Организационная структура как миссия и политика вуза, подразделения, отвечающих за поддержку, показывает, как структурированы практики, насколько они системны и регулярны. Содержательные направления, согласно теоретическому обзору, включают создание среды, академические возможности, непосредственную психологическую и медицинскую помощь и специфические виды помощи в контакте с государственными или частными партнерами.

¹⁵ <<https://www.uazuay.edu.ec/en/launiversidad>>.

¹⁶ <<https://www.uazuay.edu.ec/en/>>.

¹⁷ <<https://www.topuniversities.com/universities/humboldt-universitat-zu-berlin>>.

¹⁸ <<https://www.topuniversities.com/universities/humboldt-universitat-zu-berlin>>.

¹⁹ <<https://www.topuniversities.com/universities/universitat-potsdam>>.

Результаты

Предварительный анализ показал, что вузы различаются по организационным структурам поддержки. Далее для каждого вуза выделены основные направления деятельности этих структур, определены ключевые субъекты поддержки и используемые ими практики. Это позволило сопоставить функционал организационных структур с содержательными направлениями поддержки, сравнить организационные структуры вузов между собой и с теоретическими положениями. В результате анализа и обобщения выделены четыре организационно-содержательные модели поддержки благополучия студентов. В каждом проанализированном кейсе в миссии вуза указано стремление сохранять и поддерживать благополучие студентов с целью выпустить социально ответственных граждан, обладающих развитыми профессиональными и личностными качествами.

Первая группа вузов отличается наличием одного структурного подразделения, отвечающего за несколько содержательных направлений поддержки — психологическое, социальное, физическое. Например, в *Университете Нельсона Манделы* психологической поддержкой, карьерным и академическим консультированием, адаптацией и кураторством занимается служба здоровья «У источника»²⁰. Принципы и миссия службы сформулированы в соответствии с миссией университета. Конкретные практики поддержки различаются по направлениям: психологическая помощь (консультирование, тренинги), академические и карьерные возможности (карьерное консультирование, образовательные модули, семинары, ресурсы самопомощи), адаптация и социальное развитие (кураторство сверстников). По формам практики включают: индивидуальную, групповую работу, воркшопы, материалы для самостоятельного изучения. Данный пример показывает, как при наличии одной структуры можно оказывать поддержку студентам по разным направлениям.

Университет Мельбурна также относится к вузам с одной ведущей организационной структурой, оказывающей поддержку — службой консультативных и психологических услуг²¹. В ее задачи входит поддержка студентов и преподавателей, что укрепляет инклюзивную среду и способ-

²⁰ <<https://emthonjeni.mandela.ac.za/About-Us>>.

²¹ <<https://services.unimelb.edu.au/finder>>.

ствуется трансформирующему опыту обучения. Содержательно служба занимается психологической поддержкой, предлагая следующие ее формы: консультирование для студентов и преподавателей²², групповую работу в виде воркшопов и групп поддержки²³, экстренную психологическую помощь от внешних партнеров²⁴, ресурсы информирования самопомощи²⁵. Университет Мельбурна оказывает психологическую поддержку и при содействии внешних партнеров — Клинической программы Orygen Youth Health (ОУНСР)²⁶ и Национальной организации психического здоровья молодежи Headspace²⁷. Студентам доступны платформы «Виртуальный мир Ориген»²⁸, «Виртуальное психическое здоровье», агрегирующие сервисы и приложения психологической помощи²⁹. Несмотря на то что студентам университета доступны два источника помощи, организационно Университет Мельбурна можно отнести к вузам с одним ведущим подразделением поддержки благополучия.

В *Университете Буэнос-Айреса* психологическая служба занимается поддержкой психологического благополучия студентов, реализуя миссию университета обеспечить студентам помощь и поддержку в преодолении академических трудностей. Как и в Университете Мельбурна, содержательно служба отвечает только за психологическую помощь, по форме предоставляя консультирование, групповую работу и тренинги, обучающие мероприятия. В период пандемии функции психологической службы частично дублировались факультетом психологии, который также проводил консультации для студентов, но на данный момент эта практика прекращена³⁰.

²² <<https://services.unimelb.edu.au/counsel/about>>.

²³ <<https://services.unimelb.edu.au/counsel/home#workshops>>.

²⁴ <<https://services.unimelb.edu.au/counsel/emergency-and-crisis-support>>.

²⁵ <<https://services.unimelb.edu.au/counsel/resources>>.

²⁶ <<https://oyh.org.au/>>.

²⁷ <<https://headspace.org.au/>>.

²⁸ <<https://findanexpert.unimelb.edu.au/project/106108-orygen-virtual-world-project--bringing-to-life-a-new-age-of-digitally-enhanced-youth-mental-health-services>>.

²⁹ <<https://mdhs.unimelb.edu.au/our-organisation/institutes-centres-departments/cymh/research/research-groups/digital-mental-health#home>>.

³⁰ <<http://asistencia.psi.uba.ar/>>.

В *Потсдамском университете*, миссия которого — способствовать академическим успехам студентов с предоставлением им поддержки, ведущим подразделением является система университетской службы защиты здоровья студентов³¹, на базе которой работает центр психологического консультирования. Содержательно он занимается поддержкой психологического благополучия, по форме предоставляя консультирование, групповую работу, экстренную помощь, а также продвижением академических возможностей в виде семинаров по развитию психологической грамотности и навыкам самоподдержки. Важно, что университет проводит ежегодный мониторинг благополучия студентов, но данных о применении его результатов в изменении академической жизни студентов нет.

Представленные вузы с одной ведущей организационной структурой, отвечающей за одно или несколько содержательных направлений поддержки благополучия, можно объединить в мономодель поддержки благополучия студентов. Модель показывает, как вся деятельность и ответственность по заботе о благополучии реализуется одним подразделением вуза, которое, в свою очередь, реализует миссию и стратегию вуза. Плюс такой модели в том, что студентам и преподавателям проще ориентироваться в возможностях и конкретных практиках поддержки. Минус ее в том, что деятельность и ответственность этого подразделения могут размываться, когда оно начинает реализовывать больше содержательных направлений.

Вторая группа вузов отличается наличием нескольких структурных подразделений, каждое из которых отвечает за одно ведущее содержательное направление поддержки благополучия студентов.

В *Ближневосточном техническом университете*, миссия которого — защищать здоровье и благополучие студентов, два подразделения отвечают за поддержку студентов: Медицинский и консультативный центр и Центр развития обучения и преподавания ÖGEM.

Медицинский и консультативный центр содержательно занимается психологической помощью, предлагая индивидуальное консультирование психолога и психиатра студентам и сотрудникам вуза³².

³¹ <<https://www.uni-potsdam.de/de/studium/beratung/psychologische-beratung>>.

³² <<https://srm.metu.edu.tr/pdrm-birimi>>.

Центр развития обучения и преподавания ÖGEM содержательно больше занимается адаптацией в виде программ адаптации и наставничества; академической поддержкой в виде семинаров по повышению психологической грамотности и самопомощи, а также оказывает психологическую помощь в виде индивидуального консультирования³³, групповой работы³⁴, ресурсов самопомощи³⁵. При этом Медицинский центр больше отвечает за психологический и клинический аспекты благополучия, а центр ÖGEM — за адаптацию и интеграцию студентов в академическую среду.

В *Университете Васэда*, миссия которого — забота о благополучии и подготовка социально ответственных граждан, существуют три подразделения. Два из которых — Центр поддержки здоровья и Центр гендерных вопросов — отвечают за содержательное направление психологической поддержки, а третий — Отдел по работе со студентами — отвечает за физическое и социальное благополучие студентов. Центр поддержки здоровья, как в примере Ближневосточного технического университета, занимается психологической и психиатрической помощью по широкому кругу тем, по форме предоставляя консультирование, группы, контакты экстренных и других социальных служб, возможности консультирования членов семей студентов³⁶. Центр гендерных вопросов³⁷ занимается психологическим консультированием по гендерным и сексуальным вопросам, по форме предоставляя консультирование. Отдел по работе со студентами³⁸ решает финансовые, административные, академические вопросы, регулируя жизнь студентов в кампусах. Данный пример показывает, как различные структуры могут обеспечивать разные содержательные направления поддержки. Схожие функции Центра поддержки здоровья и Центра гендерных вопросов можно объяснить как спецификой гендерных тем, так и организационной необходимостью.

Данные кейсы показывают, как можно разделить содержательные направления поддержки по организационным структурам. Обо-

³³ <<https://ogem.metu.edu.tr/en/individual-counseling>>.

³⁴ <<https://ogem.metu.edu.tr/en/group-counseling>>.

³⁵ <<https://ogem.metu.edu.tr/en/resources>>.

³⁶ <<https://www.waseda.jp/inst/hsc/en/information/counseling>>.

³⁷ <<https://www.waseda.jp/inst/gscenter/en/more/consultation/>>.

³⁸ <<https://www.waseda.jp/inst/student/en/support/consultation>>.

значим это дифференцированной моделью поддержки, где каждое структурное подразделение ведет одно основное направление поддержки. Плюс данной модели в том, что она структурно более ясная и позволяет на более качественном уровне обеспечивать разные направления поддержки. Минус ее в том, что эффективность данной модели зависит от хорошей коммуникации подразделений и единой политики вуза в поддержке благополучия.

Третья группа вузов отличается тем, что несколько структурных подразделений имеют схожие функции и обеспечивают одинаковые содержательные направления поддержки.

Пример *Университета Азуэй*, в миссии которого заложена защита здоровья и безопасности, а также развитие культуры заботы о себе членов университетского сообщества, показывает, как при разветвленной организационной структуре несколько подразделений занимаются схожими задачами. Факультет психологии³⁹, оздоровительный центр⁴⁰ и медицинский центр университета⁴¹ содержательно отвечают за психологическую поддержку. При этом на факультете психологии психологическая помощь (консультирование, группы, материалы самопомощи⁴², контакты выпускников) оказывается вместе с академической поддержкой (ссылки на обучение на Coursera). Оздоровительный центр также занимается чисто психологической помощью (консультирование, индивидуальная психотерапия, кризисная помощь) и тоже оказывает академическую поддержку (профориентация, адаптация, сопровождение повторно поступающих, мотивационные беседы при проблемах с успеваемостью, разработка мастер-классов и занятий). Медицинский центр университета отвечает за психиатрическую⁴³ и психологическую помощь. Формально три подразделения реализуют схожие содержательные направления, но с разными аспектами. У оздоровительного центра фокус на психологической и психолого-педагогической поддержке, факультет психологии реализует психологическую поддержку и адаптацию, а медицинский центр работает в клиническом ключе. Отдельное направление — проекты по адаптации и повышению психологической

³⁹ <<https://laudateayuda.uazuay.edu.ec/psicologia>>.

⁴⁰ <<https://admisiones.uazuay.edu.ec/mi-uda/consejeria-aprendizaje>>.

⁴¹ <<https://admisiones.uazuay.edu.ec/mi-uda/departamento-psicologico>>.

⁴² <<https://laudateayuda.uazuay.edu.ec/psicologia>>.

⁴³ <<https://www.uazuay.edu.ec/red-de-salud-uda>>.

грамотности FORMA⁴⁴ и PAS⁴⁵ и общеуниверситетские мероприятия по психологической грамотности и уменьшению стресса⁴⁶.

Пример *Колумбийского университета в Нью-Йорке*, где психологическая поддержка студентов регулируется стандартами Американской ассоциации здравоохранения колледжей⁴⁷, Ассоциацией аккредитации амбулаторного здравоохранения⁴⁸ и JED Foundation^{49, 50} и миссией университета при участии студентов-амбассадоров⁵¹ показывает, как структурные подразделения со схожими функциями, но разными аудиториями могут существовать вместе с подразделениями с дифференцированными задачами.

Три подразделения — «Проектирование Велнес», созданное в рамках совета аспирантов инженерного факультета; Отдел консультирования и психологических сервисов; медицинский центр Ирвинга — обеспечивают психологическую поддержку студентов. В «Проектировании Велнес»⁵² представлены информация, материалы для ознакомления и самопомощи, тогда как Отдел консультирования предоставляет помощь всем студентам вуза⁵³ в виде информирования и контактов служб кризисной помощи⁵⁴, психологического консультирования, групп поддержки⁵⁵, ресурсов санитарного просвещения «Спроси Алису»⁵⁶. Учебно-практический медицинский центр Ирвинга⁵⁷ также содержательно

⁴⁴ <<https://vida.uazuay.edu.ec/proyecto-forma>>.

⁴⁵ <<https://vida.uazuay.edu.ec/proyecto-pas>>.

⁴⁶ <<https://formacioncontinua.uazuay.edu.ec/cursos-anteriores>>.

⁴⁷ <<https://www.acha.org/>>.

⁴⁸ <<https://www.aaahc.org/>>.

⁴⁹ <<https://jedfoundation.org/>>.

⁵⁰ Национальная некоммерческая организация по предотвращению суицидов среди учащейся молодежи.

⁵¹ <<https://universitylife.columbia.edu/university-life-ambassadors>>.

⁵² <<https://wellness.engineering.columbia.edu/content/engineering-resources>>.

⁵³ <<https://www.health.columbia.edu/services/individual-counseling>>.

⁵⁴ <<https://www.health.columbia.edu/content/coping-tools>>.

⁵⁵ <<https://www.health.columbia.edu/content/support-groups>>.

⁵⁶ <<https://www.health.columbia.edu/content/alice-health-promotion>>.

⁵⁷ <<https://www.cuimc.columbia.edu/>>.

обеспечивает психологическую поддержку, но только для учащихся данного центра⁵⁸ в виде консультаций⁵⁹ и стратегических сессий⁶⁰.

Частично психологической поддержкой занимается и отдел по делам студентов, который организует дни Велнес⁶¹ и встречи студенческой взаимопомощи «беседы в кампусе»⁶², что способствует адаптации студентов.

Содержательное направление поддержки в виде включения в государственные или некоммерческие программы реализовано в университете в «Мониторинге благополучия студентов Колумбийского университета 2018–2020 гг.»⁶³. Результаты этого мониторинга были использованы для создания программы адаптации студентов «Columbia Welcome», мероприятий «Дни здоровья», сервисов финансовой поддержки и грамотности для студентов⁶⁴, что также относится к психологической поддержке.

Консорциум глобальных программ в области психического здоровья предоставляет академические возможности для поддержки благополучия и организует академические мероприятия для студентов: конференции, семинары, летние школы⁶⁵.

Пример *Университета Гумбольдта* также показывает, как несколько подразделений со схожим функционалом существуют вместе с дифференцированными структурами. Поддержка психического здоровья и психологического благополучия студентов осуществляется по программе обязательного медицинского страхования Германии или страхования университета⁶⁶, регулируется уставом университета⁶⁷.

⁵⁸ <<https://www.studenthealth.cuimc.columbia.edu/>>.

⁵⁹ <<https://www.studenthealth.cuimc.columbia.edu/our-services/individual-counseling>>.

⁶⁰ <<https://www.studenthealth.cuimc.columbia.edu/our-services/well-being-strategy-sessions>>.

⁶¹ <<https://universitylife.columbia.edu/wellnessdays>>.

⁶² <<https://universitylife.columbia.edu/content/campus-conversations>>.

⁶³ <<https://universitylife.columbia.edu/2020-student-well-being-survey>>.

⁶⁴ <<https://universitylife.columbia.edu/2018-Well-Being-Survey>>.

⁶⁵ <<https://www.cugmhp.org/>>.

⁶⁶ <<https://www.international.hu-berlin.de/en/studierende/welcomcentre/health>>.

⁶⁷ <https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2013/47/47_2013_Verfassung_HU_%202013_a.pdf>.

Четыре подразделения обеспечивают психологическую поддержку: Управление здравоохранения университета, Сервисы консультирования, Центр по работе с первокурсниками, Центр психотерапии. При этом Управление здравоохранения университета⁶⁸ предоставляет информационные ресурсы и инструменты самопомощи⁶⁹, организует группы взаимоподдержки и кураторства «Study buddy»⁷⁰, проводит мониторинг психологического благополучия студентов всего вуза⁷¹. Сервисы консультирования обеспечивают психологическую поддержку в форме консультаций и информирования в виде лекций⁷². Центр психотерапии⁷³ также предлагает психологическое консультирование и терапию⁷⁴, программы по работе с академической тревожностью⁷⁵, социальной тревожностью⁷⁶, работая в клиническом ключе. Хотя три подразделения содержательно обеспечивают психологическую поддержку, она различна по форме и направленности (адаптация, информирование, психотерапевтическая помощь).

Центр по работе с первокурсниками также занимается психологической поддержкой в адаптационном ключе, курирует программу наставничества⁷⁷, проводя тренинги⁷⁸ и обеспечивая академические возможности в виде просветительских курсов⁷⁹.

Приведенные примеры демонстрируют, как несколько структурных подразделений, обеспечивающих одно направление поддержки,

⁶⁸ <<https://www.hgm.hu-berlin.de/de>>.

⁶⁹ <<https://www.hgm.hu-berlin.de/de/gesund-arbeiten>>.

⁷⁰ <<https://www.hgm.hu-berlin.de/de/task-force-seelisch-gesund-studieren/task-force-seelisch-gesund-studieren>>.

⁷¹ <<https://www.hgm.hu-berlin.de/de/befragungsergebnisse/studierendenbefragung-2022/studierendenbefragung-2022>>.

⁷² <<https://www.stw.berlin/en/counselling/psychologic-counselling/>>.

⁷³ <<https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/pta/behandlung>>.

⁷⁴ <<https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/pta/wartezeit>>.

⁷⁵ <<https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/pta/pruefungsangst>>.

⁷⁶ <<https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/pta/aengste>>.

⁷⁷ <<https://www.international.hu-berlin.de/en/studierende/welcomecentre/buddy-programmes>>.

⁷⁸ <<https://www.international.hu-berlin.de/en/studierende/welcomecentre/wellbeing-workshops-und-tutorials>>.

⁷⁹ <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/veranst_html>.

могут оказывать ее разным группам студентов или фокусироваться на различных формах и аспектах поддержки. Кейсы объединены в модель параллельной поддержки, плюс которой в том, что студенты получают более качественные специфические виды помощи. Минус в том, что на уровне вуза ее сложнее поддерживать, и студентам труднее ориентироваться в существующих возможностях.

Четвертую группу иллюстрирует единственный кейс Университета Торонто. Он выделен отдельно, поскольку содержательные направления поддержки реализуются не конкретными структурными подразделениями, а целостной общеуниверситетской программой «U of T Student Mental Health Framework», созданной в соответствии с национальным стандартом психического здоровья и благополучия учащихся высших учебных заведений⁸⁰, миссией университета по поддержке психического здоровья, благополучия и интеллектуального развития студентов посредством создания благоприятной образовательной среды⁸¹ и на основе исследования потребностей и понимания поддержки в вузе студентов, преподавателей и сотрудников⁸². Программа реализует содержательные направления психологической помощи (информирование, кураторство и адаптация⁸³, психологическое консультирование и группы, кризисная помощь⁸⁴, чат-бот⁸⁵), поддержки академических возможностей (обучение и семинары), помощь партнеров — некоммерческих организаций Канады⁸⁶, обеспечение поддерживающей среды вуза⁸⁷.

Этот кейс обобщен в модель общеуниверситетского подхода, где все содержательные направления по содействию благополучию реализуются на уровне вуза отдельной программой, и ими управляет ви-

⁸⁰ <<https://mentalhealthcommission.ca/studentstandard/>>.

⁸¹ <<https://www.utoronto.ca/about-u-of-t/mission>>.

⁸² <<https://www.provost.utoronto.ca/planning-policy/student-mental-health/summary-of-themes/>>.

⁸³ <<https://studentlife.utoronto.ca/service/peer-support/>>.

⁸⁴ <<https://mentalhealth.utoronto.ca/wp-content/uploads/UofT-Stepped-Care-Model.pdf>>.

⁸⁵ <<https://prod.virtualagent.utoronto.ca/>>.

⁸⁶ <<https://internationalexperience.utoronto.ca/international-student-services/university-health-insurance-plan-uhip/healthcare-at-uoft-uhip/>>.

⁸⁷ <<https://www.provost.utoronto.ca/planning-policy/student-mental-health/physical-spaces/>>.

це-президент по психологическому здоровью⁸⁸. Такая модель обладает большими преимуществами: все усилия консолидированы, студентам легче найти необходимые виды поддержки. Однако, чтобы реализовать ее, нужны миссия, целостная политика и высокий уровень коммуникации и менеджмента в вузе.

По итогам анализа выделены четыре организационно-содержательные модели содействия благополучию: мономодель, дифференцированная модель, модель параллельной поддержки и модель общеуниверситетского подхода.

Обсуждение и выводы

Подходы к обеспечению психологического благополучия студентов в крупных университетах мира организованы в четыре модели: несколько институциональных субъектов с дифференцированными функциями поддержки; несколько институциональных субъектов с дублирующими функциями поддержки, действующими на постоянной основе или в ответ на ситуации; один институциональный субъект, реализующий все или несколько видов помощи, и осуществление разных направлений поддержки сквозной программой, как в Университете Торонто, где содействие благополучию является одной из его политик и сопряжено с национальными программами защиты психического здоровья. В модели общеуниверситетского подхода речь идет о балансе «централизация — децентрализация» содействия благополучию: от выстроенной иерархии с вице-президентом по психологическому здоровью до саморегулируемых студенческих сообществ помощи и инициатив отдельных факультетов.

Характерная особенность всех кейсов независимо от модели организации поддержки — наличие четко установленной миссии университетов по защите ментального здоровья и обеспечению благополучия студентов. Миссия дает понимание, какая деятельность необходима университету, кто ее осуществляет, как связаны субъекты поддержки. Ключевой вопрос: что важного и значимого принесет эта деятельность университету, его студентам, преподавателям, сотрудникам?

⁸⁸ <<https://www.provost.utoronto.ca/planning-policy/student-mental-health/>>.

Благодаря программе «Приоритет-2030» многие отечественные университеты включают в свои программы заботу о благополучии и развитии студентов. Они понимают, что это не только способствует развитию общества, но и является репутационной целью для вузов, которые стремятся повышать свой рейтинг в том числе за счет минимизации отчислений студентов, вероятных на фоне снижения благополучия [Brooker, Vu, 2020]. Однако, по нашим данным⁸⁹, из 50 отечественных вузов ни один не артикулирует в своей миссии непосредственно сохранение здоровья, защиту ментального здоровья и содействие благополучию, хотя многие вузы обозначают в миссии содействие развитию талантов и раскрытию потенциала студентов, обеспечение равных образовательных возможностей⁹⁰ и развитие человеческого потенциала⁹¹.

Тем не менее в отечественных вузах используют разнообразные практики содействия благополучию, которые укладываются в содержательные направления обеспечения среды, академических возможностей и психологической помощи, имманентно присутствуют так или иначе во всех сферах студенческой жизни.

Как и в рассмотренных кейсах, в фокусе внимания отечественных вузов находится направление психологической помощи, оказываемой психологическими службами (консультирование, групповая и тренинговая работа, психодиагностика)⁹². Это важный элемент поддержки, который в зарубежных университетах организован как самостоятельное структурное подразделение на базе медицинского центра, психологического и/или медицинского факультета либо как выполняющая эту функцию сторонняя организация-подрядчик. Однако из анализа видно, что вузы стремятся соблюдать баланс между такими формами помощи, как консультирование, групповая работа и информирование, кураторство и студенческая взаимоподдержка, расширять

⁸⁹ Данные не опубликованы. Исследование моделей содействия психическому здоровью и психологическому благополучию в системе учреждений ДОНМ. Этап «Высшая школа». МГПУ — Студенты [Текст]. Отчет о НИР. Науч.-исслед. ин-т урбанистики и глобального образования / рук. Е.В. Нехорошева; исполн.: В.Г. Авраменко и др. М., 2023.

⁹⁰ <<https://www.hse.ru/prog2030/prog2/>>.

⁹¹ <<https://2025.mgpu.ru/fr-mission/>>.

⁹² <<http://rao.rusacademedu.ru/nfrcpsvsvo/>>.

академические возможности и улучшать среду вуза, что является профилактикой неблагополучия. Это объясняется тем, что профессиональная психологическая и психотерапевтическая помощь — затратный высокопрофессиональный труд. Поэтому в университетах разработаны четкие алгоритмы оказания такой помощи, классификация разных видов психологических и медицинских услуг и маршрутизация клиентов/пациентов из числа студентов, преподавателей, сотрудников. Наличие психологической службы — важный ресурс в поддержке благополучия студентов, но хорошо, когда он сочетается с профилактическими и поддерживающими направлениями деятельности.

Значительное место занимают усилия по профилактике ментального неблагополучия посредством просвещения и образовательной деятельности, через спецкурсы, обязательные дисциплины или факультативные модули, что сопряжено с общей направленностью во многих странах на формирование грамотности в вопросах здоровья, начиная с раннего возраста [Nekhorosheva et al., 2022]. Значительную роль в некоторых вузах начинает играть цифровизация практик содействия благополучию через формы обратной связи, чат-боты, агрегаторы информационных ресурсов, онлайн-помощников и т.п.

Анализ кейсов показывает, что, несмотря на различные организационно-содержательные модели, содействие благополучию студентов зарубежных вузов включает разные направления: формирование благоприятной среды через пространственную организацию и студенческую взаимоподдержку, развитие академических возможностей, повышение грамотности студентов в сфере психического здоровья и психогигиены, работу психологических служб и партнерство с профессиональными сообществами.

Зарубежный опыт иллюстрирует, как для обеспечения благополучия студентов используются разные организационные структуры при разнообразии профилактических, поддерживающих и помогающих форм работы. Он может быть полезен отечественным вузам, которые хотят содействовать психологическому благополучию системно, объединяя различные содержательные направления помощи и включая заботу о здоровье и психологическом благополучии студентов в свои политики, развивая корпоративные практики; цифровизируя инфраструктуру просвещения; работая с запросом на помощь от его выявления до формирования.

Литература

Васильева А. Российские студенты доучились до депрессии // Коммерсантъ. Российское образование. <<https://www.kommersant.ru/doc/4985925>>.

Baik C., Larcombe W., Brooker A. How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective // Higher Education Research and Development. 2019. No. 4 (38). P. 674–687.

Brooker A., Mckague M., Phillips L. Implementing a Whole-of-Curriculum Approach to Student Wellbeing // Student Success. 2019. No. 3 (10). P. 55–63.

Brooker A., Vu C. How do university experiences contribute to students' psychological wellbeing? // Student Success. 2020. No. 2 (11). P. 99–108.

Burns D., Dagnall N., Holt M. Assessing the Impact of the COVID-19 Pandemic on Student Wellbeing at Universities in the United Kingdom: A Conceptual Analysis // Frontiers in Education. 2020. No. 5.

Bye L., Muller F., Oprescu F. The impact of social capital on student wellbeing and university life satisfaction: a semester-long repeated measures study // Higher Education Research & Development. 2019. No. 5 (39). P. 898–912.

Byrnes C. et al. Medical student perceptions of curricular influences on their wellbeing: A qualitative study // BMC Medical Education. 2020. No. 1 (20). P. 1–11.

Cox A.M., Brewster L. Services for Student Well-Being in Academic Libraries: Three Challenges // New Review of Academic Librarianship. 2021. No. 2 (27). P. 149–164.

Cuijpers P. et al. The World Health Organization World Mental Health International College Student initiative: An overview // International Journal of Methods in Psychiatric Research. 2019. No. 2 (28).

Edmonds V.S. et al. Evaluation of a Novel Wellness Curriculum on Medical Student Wellbeing and Engagement Demonstrates a Need for Student-Driven Wellness Programming // Teaching and Learning in Medicine. 2022. No. 1 (35). P. 52–64.

Eloff I. College students' well-being during the COVID-19 pandemic: An exploratory study // Journal of Psychology in Africa. 2021. No. 3 (31). P. 254–260.

Henrich K. Supporting Student Wellbeing and Holistic Success: A Public Services Approach // <https://doi.org/10.1080/10572317.2020.1785171>. 2020. No. 3 (52). P. 235–243.

Huang L., Kern M.L., Oades L.G. Strengthening university student wellbeing: Language and perceptions of Chinese international students // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. No. 15 (17). P. 1–18.

Jones E. et al. Student wellbeing and assessment in higher education: the balancing act // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020. No. 3 (46). P. 438–450.

Kwan M.Y.W. et al. Evaluating the impact of Archway: a personalized program for 1st year student success and mental health and wellbeing // *BMC Public Health*. 2021. No. 1 (21). P. 1–7.

Nekhorosheva E. et al. New challenges for our education systems? Youth health literacy in the pandemic context: the cases of England, Ireland, and Russi // *INTED2022 Proceedings : 16th International Technology, Education and Development Conference*. Валенсия: IATED, 2022. P. 1881–1885.

Liu C. et al. Identifying predictors of university students' wellbeing during the COVID-19 pandemic — a data-driven approach // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. No. 13 (18).

Plakhotnik M.S. et al. The Perceived Impact of COVID-19 on Student Well-Being and the Mediating Role of the University Support: Evidence From France, Germany, Russia, and the UK // *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 12.

Walton G. Supporting Student Wellbeing in the University Library: A Core Service or a Distraction? // *New Review of Academic Librarianship*. 2018. No. 2 (24). P. 121–123.

Welcome to the UK Healthy Universities Network // *Healthy Universities*. <<https://healthyuniversities.ac.uk/>>.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

INDIVIDUAL PREDICTORS OF STUDENT ACADEMIC SUCCESS

Анна Дьячук,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии,
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.
E-mail: dzanna@mail.ru. ORCID: 0000-0003-1376-9014

Anna Dyachuk,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the
Department of Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after
V.P. Astafiev. E-mail: dzanna@mail.ru. ORCID: 0000-0003-1376-9014

***Аннотация.** Успешность в обучении студентов является показателем не только качества обучения, но и их благополучия. Достижение высоких образовательных результатов студентами может сопровождаться чувством истощенности, неудовлетворенности достигнутым, плохим самочувствием. Субъективная удовлетворенность результатами, переживания в учебной деятельности являются важными показателями академической успешности. В результате сопоставления преобладающих отметок, оценивания прогресса в учебе и переживаний удовольствия или опустошенности в учебной деятельности выделены группы студентов с разной академической успешностью. Студенты со сходной успеваемостью отличаются субъективными оценками своих достижений, отношением к учебной деятельности, что находит отражение в самочувствии и переживании благополучия. Различия в качественно своеобразных вариантах академической успешности определяются самооффективностью, восприятием ситуации обучения как трудной и стратегиями совладания. Самоэфективность в сочетании с ориентацией на трудоемкость и возможности в ситуации обучения и с использованием проактивных конинг-стратегий, активного совладания и планирования характерна для более успешных студентов. Обращение к стратегиям избегания трудностей, акцентирование на препятствиях, низкая самооэффективность характерны для студентов с низкой успешностью.*

***Abstract.** Students' academic success is an indicator of the quality of learning and their well-being. Achieving high educational results may correlate with the state of exhaustion, dissatisfaction, and poor health of students. Subjective satisfaction with results and study-related experiences are important indicators of academic*

success. In our study, students with different academic success were identified as a result of comparing prevailing grades, assessing academic progress and experiences of pleasure or emptiness in educational activities. Students with similar academic achievements differ in subjective assessments of their results and attitude to learning, which is reflected in their well-being. Differences in variants of academic success, which have qualitative originality, are determined by self-efficacy, the perception of the learning situation as difficult, and coping strategies. Correlation self-efficacy and types orientation to efforts or opportunities to achieve goals in an educational situation and the use of proactive coping strategies, actions and planning are characteristic of students with a higher level of academic success. Coping strategies of avoiding difficulties, focusing on obstacles, and low self-efficacy are typical for students with low academic success.

Ключевые слова: академическая успешность, самоэффективность, стратегии совладания, предикторы.

Keywords: academic success, self-efficacy, coping strategies, predictors.

Введение

Одними из показателей качества образования являются академические результаты обучающихся. Достижение высоких результатов в обучении определяется не только характеристиками образовательной среды, но и индивидуальными особенностями обучающегося: когнитивными, мотивационными, индивидуально-типологическими особенностями и прочими переменными [Корнилов, Григоренко, Смирнов, 2009; Кочергина, Най, Орел, 2013]. Учет только объективных показателей достижений не позволяет выделить трудности в обучении студентов с высокой успеваемостью, так как результативность может быть обеспечена различной «ценой» — теми усилиями, способностями, которые приводят к высоким результатам, при переживании истощения, плохом самочувствии, а также рисками здоровьем и благополучию личности [Дьячук, 2023]. От переживания благополучия зависят вовлеченность в образовательный процесс, мотивация студента, проявляющаяся в настойчивости и устремленности, успешности в учебе [Гордеева, 2013; Фомина, Моросанова, 2019]. На академическую успешность влияют и взаимоотношения с преподавателями, обусловленные системой требований и оценивания достижений, учебные

стратегии и способы преодоления трудностей в обучении и академического стресса [Смирнов, 2014; Фомиченко, 2017].

В период обучения в условиях пандемии COVID-19 — неопределенности ситуации, изменения привычных способов обучения, широкого использования новых форматов и средств обучения и взаимодействия — тема образовательной успешности стала одной из ключевых [Терентьев и др., 2022]. Среди факторов, определяющих академическую успешность, рассматривают социально-экономические, социально-демографические, материальные ресурсы, когнитивные и некогнитивные переменные, различные навыки и качества студентов, стратегии мотивационной поддержки и др.

В качестве значимого фактора успешности могут быть рассмотрены умение действовать в ситуации неопределенности, продуктивные способы построения учебной деятельности, позволяющие не только достичь высоких результатов, но и сохранить и поддержать психологическое здоровье и благополучие [Моспан, Леонтьев, 2022; Zsido et al., 2022]. Мы полагаем, что психологические свойства, связанные с совладающим поведением, определяют качественные характеристики академической успешности студентов.

Академическая успешность и академическая успеваемость

Академическая успешность в большинстве работ рассматривается на основе показателей результативности и эффективности учебной деятельности, которые в учебном процессе фиксируются в оценках. При таком подходе успешность часто сводится к успеваемости и операционализируется как средний балл за определенный период обучения (grade point average, GPA) [Кочергина и др., 2013]. Критерии выставления отметок отличаются определенной спецификой, связанной с инфляцией оценок [Johnson, 1997], нечеткостью критериев и высокой степенью субъективности, разной функциональной нагруженностью [Умняшова, 2006]. Отметка как критерий достижения определенных результатов не отражает то, насколько достигнутый результат соотносится с притязаниями обучающегося, образовательными целями, отношением к учебе и достижениям [Guterman, 2021], является значимым для студента. Обучающиеся с высокими отметками могут испытывать неудовлетворенность достижениями, трудности в обе-

спечении и поддержании высоких результатов, что сопряжено с негативными переживаниями, снижением работоспособности, плохим самочувствием [Дьячук, 2023]. Средний балл не позволяет также выделить различные траектории достижения результатов студентом, снижение или повышение результативности в процессе обучения. В то же время учебная успешность проявляется в темпе и напряженности, легкости и скорости достижения результатов, связана с субъективной оценкой достижений в учебе, позитивным отношением к процессу и результатам обучения [Ширяев, 2016], достижением значимых целей обучения, субъективной удовлетворенностью и отношением к учебной деятельности, учебной мотивацией, преобладанием позитивных эмоций, связанных с обучением [Зборовский, Амбарова, 2021].

Академическую успешность необходимо рассматривать через соотношение результативности обучения, удовлетворенности достижениями и отношением к учебной деятельности. В качестве показателей академической успешности мы выделяем академические отметки, субъективную оценку динамики результатов обучения и переживания, которые сопровождают учебную деятельность и характеризуют вовлеченность в нее.

Ситуация вынужденного удаленного обучения в период пандемии актуализировала проблему академической успешности. С одной стороны, произошел пересмотр критериев выставления отметок для поддержания вовлеченности в образовательный процесс, продуктивного участия в занятиях, снижения напряженности [Алишев и др., 2022]. С другой стороны, использование онлайн-форматов привело к «усталости от Zoom» [Nadler, 2020], к увеличению нагрузки, которая недооценивалась преподавателями [Niemi, Kousa, 2020], к неверной интерпретации запросов на помощь, реакции студентов на затруднения [Бочарова и др., 2021], что актуализировало проблему несправедливости оценивания, получения своевременной и конструктивной обратной связи от преподавателя. Изменение образа жизни, депривация потребности во сне, отдыхе привели к снижению активности, возникновению проблемы организации режима дня и самоорганизации, к истощению, желанию отчислиться из университета [Штырно и др., 2020], к ухудшению здоровья, связанному также с перенесенным заболеванием студентами и их близкими, что не могло не сказаться на успеваемости студентов.

Отмеченные изменения определяют необходимость анализа предикторов академической успешности студентов, ее особенностей с учетом специфики обучения в изменяющихся условиях, ситуации неопределенности.

Психологические предикторы академической успешности

В зависимости от понимания академической успешности выделяют различные характеристики, на основе которых можно сделать прогноз образовательных результатов и достижений. В качестве ключевых предикторов академической успешности, понимаемой как овладение знаниями, умениями и навыками, находящими отражение в успеваемости, рассматриваются интеллект и мотивация. Взаимосвязь интеллекта и академических достижений, полученная на различных выборках, в среднем равна $r = 0,44$, при этом связь с мотивацией менее сильная ($r = 0,27$) [Kriegbaum et al., 2018].

Более широкое понимание образовательных результатов, которое сводится не только к предметным знаниям, расширило диапазон прогностических параметров академической успешности. Связь креативности с академическими достижениями варьируется от $-0,03$ до $0,66$ и опосредована спецификой образовательной программы и применяемых педагогических технологий [Двойнин, Троцкая, 2022].

Возрастает интерес к контекстуальным и средовым факторам, включая особенности отношений в системе «учитель — ученик», качество общения между ними [Фомиченко, 2017], социально-экономическую композицию школы, характеристики сверстников, процессы группового взаимодействия, характеристики учителей и их ожидания, различные аспекты учебного процесса [Керша, 2021].

Успешность обучения также связывают с вкладом таких личностных особенностей в академические достижения, как личностные черты [Кочергина, Най, Орел, 2013], индивидуальная система саморегуляции учебной деятельности [Моросанова, Фомина, 2019], упорство, настойчивость [Гордеева, 2013], самооффективность [Koseoglu, 2015], академическая Я-концепция [Смирнов, 2014] и др.

Смещение фокуса рассмотрения успешности обучения как достижения некоторых результатов на создание условий поддержания благополучия обучающихся, обучение в условиях пандемии COVID-19

определило необходимость выделения новых показателей и поиск прогностических факторов успешности.

Способность обучающегося предвидеть возможные трудности, обращение к продуктивным стратегиям совладания со стрессом, убежденность в способности преодолеть затруднения могут обеспечивать удовлетворенность результатами обучения и субъективное благополучие студента в процессе обучения.

Самоеффективность

Основой для понимания самоеффективности является концепция А. Бандуры, рассматривающего ее как убеждение, веру «людей в свои способности организовывать и выполнять действия, требуемые для достижения установленных заранее результатов деятельности» [Bandura, 1982, р. 196]. Убеждение в самоеффективности определяет выбор сложности задачи, область применимости убеждений в своей самоеффективности, усилия и их длительность в достижении результата, в том числе при неудачах [Bouffard-Bouchard, 1990]. Самоеффективность связана с оценками своих способностей решать определенные типы задач, поэтому может быть выделено множество самоеффективностей, которые являются динамичными и зависят от актуальной ситуации и опыта [Гордеева, 2013].

Исследования самоеффективности в образовательной деятельности показывают, что она усиливает мотивацию и целеустремленность, способствует преодолению трудностей в процессе обучения [Vermeiren et al., 2022], связана с большей настойчивостью, стремлением достигать более высоких результатов в обучении [Doğan, 2015].

Наличие высокой самоеффективности не определяет высокие результаты, так как важны еще и условия среды, в которых разворачивается деятельность [Bandura, 1982]. Неблагоприятные условия приводят людей с высокой самоеффективностью к поиску возможностей, преобразованию среды, а с низкой — к беспомощности и апатии.

Восприятие и оценка ситуации как трудной

Ситуация обучения во время пандемии привела к повышению психологического стресса студентов [Zinchenko, et al., 2021]. Стрессоген-

ность ситуации определяется не только объективными условиями, но и субъективной оценкой, переживанием ситуации как трудной.

Особенности восприятия ситуации как трудной и направленность на взаимодействие или уход от проблем описаны Е.В. Битюцкой как тип ориентации в трудной ситуации. Переживание драйва, ориентация на высокую трудоемкость, на сигналы угрозы, на возможности и на препятствия характеризуют тип ориентации на сближение с трудностями. Ориентация ухода от трудностей проявляется в избегании трудностей, в беспечности как игнорировании их, в бездействии как сохранении ресурсов [Битюцкая, Корнеев, 2020]. Тип ориентации представляет собой динамическое образование и меняется в зависимости от целей и задач человека в конкретной ситуации, прогнозирования разных вариантов развития ситуации в соответствии с оценкой своих ресурсов. От того, как студент оценивает, интерпретирует, переживает ситуацию как трудную, зависит и выбор стратегий совладания с такой ситуацией.

Копинг-стратегии

Копинг-стратегии — это способы, используемые человеком для преодоления стрессовых, трудных ситуаций, которые уже произошли или возможны в будущем. Выбор определенных копинг-стратегий может способствовать укреплению психологического благополучия либо приводить к появлению и усилению невротической симптоматики [Nakaho, 1991]. В проводимых ранее исследованиях показано, что стратегии совладания, направленные на разрешение проблемы (планирование, подавление конкурирующей деятельности, активное совладание) и выделение позитивных аспектов в ситуации, выступают предикторами психологического благополучия [Mayordomo-Rodríguez et al., 2015], высокой академической успеваемости [Khan, 2013]. Однако ситуация обучения в условиях пандемии в силу неопределенности затрудняет использование стратегий, связанных с перспективой ситуации [Рассказова и др., 2020]. Условия организации процесса могут актуализировать эмоционально-ориентированные копинги, поиск социальной поддержки [Babicka-Wirkuset al., 2021].

Обращение к активным копингам при опосредующей роли самоэффективности и контролируемости ситуации, значимости целей

приводит к улучшению успеваемости студентов-троечников, но не у студентов, имеющих оценки «хорошо» и «отлично», при этом юмор и позитивное переформулирование у троечников может приводить к снижению успеваемости [Расказова, Гордеева, Осин, 2013].

В работе были выдвинуты два исследовательских вопроса:

1. Какие можно выделить качественные различия академической успешности студентов?
2. Отличаются ли выделенные по академической успешности группы студентов по восприятию ситуации как трудной, самоэффективности и копинг-стратегиям?

Методология исследования

Эмпирическая база строилась на опросе студентов направлений подготовки, связанных с социальными профессиями.

В опросе приняли участие 1962 студента в возрасте 17–26 лет ($M = 20,6$, $SD = 1,9$) двух регионов, имеющих разный опыт обучения в период пандемии: преимущественно дистанционный формат и традиционный режим обучения с использованием по мере необходимости ИКТ. 80,9% составили студенты второго и старших курсов, которые имели опыт обучения до объявления пандемии и во время вынужденного удаленного обучения.

Сбор данных проводился с января по февраль 2021 г. с помощью онлайн-формы на платформе Google. Опрос распространялся преподавателями и через электронные курсы. Студенты были проинформированы об анонимном и конфиденциальном характере исследования. Доступ к электронному варианту предоставлялся в случае выражения согласия на участие в исследовании.

Академическая успешность операционализована с помощью трехмерной комбинаторной модели переживаний в деятельности Д.А. Леонтьева как компонентов оптимального переживания М. Чиксентмихайи, а также через соотношение субъективной удовлетворенности студентами результатами учебной деятельности и преобладающими отметками. «Диагностика переживаний в деятельности» Д.А. Леонтьева, включающая 12 пунктов, позволила измерить переживания результативности (усилия), приятности (удовольствия), включения в более широкие контексты (смысла) учебной деятельности,

а также переживание пустоты как отсутствие этих трех компонентов [Клейн и др., 2019].

Субъективная удовлетворенность результатами измерялась через оценку ухудшения, улучшения результатов обучения и фиксировалась через ответы на вопрос «Как Вы оцениваете свою успешность в учебе за последние полгода?». Вопрос «Какие у Вас отметки за последние две сессии?» был направлен на определение преобладающих академических оценок.

Выделение вариантов академической успешности осуществлялось в результате кластерного анализа методом k средних с помощью статистического пакета Statistica v.13. Количество кластеров определялось на основе сопоставления различных кластерных решений для наилучшей дифференциации студентов по выделенным показателям успешности. При этом в процессе анализа из четырех шкал, измеряющих переживания в деятельности, были оставлены две — удовольствие и пустота, — имеющие большую дифференцирующую силу для кластеризации.

На втором этапе относительно полученных групп проводился сравнительный анализ характеристик, полагаемых в качестве предикторов академической успешности: самооффективности, восприятия трудной ситуации и копинг-стратегии.

Оценка самооффективности осуществлялась с помощью «Опросника общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема, в адаптации В. Ромека [Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996], который включает 10 утверждений, оцениваемых по четырехбалльной шкале. С помощью опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях (ТОрТС)» Е.В. Битюцкой выявлялись типы направленности усилий на сближение с трудностями (стремление к трудностям — драйв, тщательность — ориентация на высокую трудоемкость, ориентация на сигналы угрозы, на возможности и на препятствия) либо на уход от них (избегание трудностей, беспечность как игнорирование трудностей, бездействие как сохранение ресурсов) [Битюцкая, Корнеев, 2020].

Выявление копинг-стратегий, направленных на преодоление произошедших стрессовых событий, осуществлялось с помощью Опросника совладания со стрессом COPE (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory) в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина [Рассказова и др., 2013], состоящего из 15 шкал, измеряющих

определенные копинг-стратегии (активное совладание, планирование, позитивное переформулирование и личностный рост, отрицание, принятие и др.). Способы совладания, связанные с предвосхищением возможных угроз, предстоящих трудностей и готовности к ним, выявлялись с помощью опросника «Проактивного копинга» Э. Грингласса в адаптации Е.П. Белинской, А.В. Вечерина [Белинская, Вечерин, 2018]. Данная методика позволяет оценить обращение к 6 видам копинга, включая проактивный, рефлексивный копинг, стратегическое планирование, превентивное совладание, поиск инструментальной и эмоциональной поддержки.

Дополнительно с помощью опросника Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина фиксировалась ситуационная тревожность как переживания, связанные с ситуацией [Ханин, 1976].

Для сопоставления результатов, полученных по разным методикам, баллы были приведены к стандартным z -значениям ($M = 0$, $\sigma = 1$). Сравнение показателей у групп студентов с разной академической успешностью осуществлялось с помощью критерия Краскала — Уоллиса, так как проверка на нормальность распределения не проводилась.

Результаты исследования

Вариативность академической успешности студентов

В результате анализа было выделено 10 кластеров, позволяющих дифференцировать студентов по академической успешности. В табл. 1 приведены данные по характеристикам, которые стали основаниями выделения кластеров.

Студенты, имеющие одинаковые академические отметки, различаются по субъективной удовлетворенности результатами обучения и преобладанию удовольствия или пустоты в учебной деятельности. Отметка не совпадает с удовлетворенностью результатами обучения: данные показывают разницу в переживаниях в учебной деятельности среди студентов со сходными оценками. Группа студентов с высокими отметками неоднородна: можно выделить тех, кто отмечает как удовольствие, так и пустоту в учебной деятельности, оценивает как улучшение, так и ухудшение результатов обучения.

Таблица 1. Характеристики кластеров по показателям академической успешности

Название кластера	Количество студентов в кластере	Доля, % от общего числа наблюдений	Преобладающие отметки*	Динамика результатов обучения**	Переживание удовольствия в учебной деятельности	Переживание пустоты в учебной деятельности
Фрустрированные студенты с высокой успеваемостью	52	2,7	4,3	1	2,6	3,6
Уходящие от трудностей	207	10,6	1,7	1,8	2,9	3,5
Ищущие возможности троечники	318	16,2	2,8	1,8	4,5	2,0
Неэффективные хорошисты	445	22,7	3	2,1	3,1	3,3
Подавленные хорошисты и отличники	176	9,0	4	2,4	3,1	3,4
Тревожные отличники	88	4,5	5	2,4	3,1	3,3
Продуктивные студенты с высокой успеваемостью	171	8,7	4,3	1,9	4,5	2,0
Оптимистичные хорошисты	283	14,4	2,8	3	4,7	2,0
Эффективные с высокой успеваемостью	142	7,2	4	3	4,7	2,1
Вовлеченные в учебную деятельность	80	4,1	5	3	5,0	2,0

* Указаны баллы согласно следующей шкале: 1 — есть долги; 2 — есть отметки «удовлетворительно»; 3 — преимущественно отметки «хорошо»; 4 — преимущественно «отлично»; 5 — только «отлично».

** Указаны баллы согласно следующей шкале: 1 — «стал(а) хуже учиться»; 2 — «не изменилась»; 3 — «стал(а) лучше учиться».

Удовлетворенность результатами обучения связана с переживаниями в работе, которые выступают элементами саморегуляции учебной деятельности. Студенты, имеющие академическую задолженность, отмечают переживание пустоты, невключенность в деятельность в соотношении с ухудшением или отсутствием изменений в результативности обучения.

Расхождение объективных показателей (отметок) и субъективных переживаний показывает наличие или дефицит ресурсов и оптимальность затраченных усилий для достижения, поддержания полученных результатов. Высокие отметки в сочетании с переживанием пустоты и субъективной оценкой ухудшения результатов могут говорить о неоптимальном сочетании различных ресурсов и усилий, о высокой «цене» за результаты обучения, о трудностях при выработке новых учебных стратегий в изменившихся условиях, о субъективном неблагополучии. При этом можно выделить студентов с удовлетворительными отметками, переживающих радость, выделяющих возможности, но испытывающих затруднения в обеспечении результатов.

Академическая успешность и состояние студентов: особенности функционирования

Сопоставление самочувствия и ситуативной тревожности студентов с разной академической успешностью стало основанием для выделения особенностей их функционирования.

Первая группа студентов, объединившая «уходящих от трудности», «фрустрированных студентов с высокой успеваемостью», характеризуется преобладанием переживания пустоты, субъективной оценкой снижения успеваемости, преобладанием плохого и пониженного самочувствия и высокой ситуативной тревожностью.

Вторая группа, включающая «неэффективных хорошистов», «подавленных хорошистов и отличников», «тревожных отличников», характеризуется стремлением сохранить академические результаты при переживании отчуждения, подавленности.

Третью группу составили «ищущие возможности троечники» и «продуктивные студенты с высокой успеваемостью», т.е. ищущие возможности, но испытывающие затруднения в обеспечении результатов учебной деятельности.

Четвертая группа, включающая «оптимистичных хорошистов», «эффективных с высокой успеваемостью», «вовлеченных в учебную деятельность», отличается преобладанием удовольствия и смысла в учебной деятельности, улучшением успеваемости, более хорошим самочувствием и меньшей выраженностью ситуативной тревожности по сравнению с другими группами, что может характеризовать успешность функционирования, психологическое благополучие студентов.

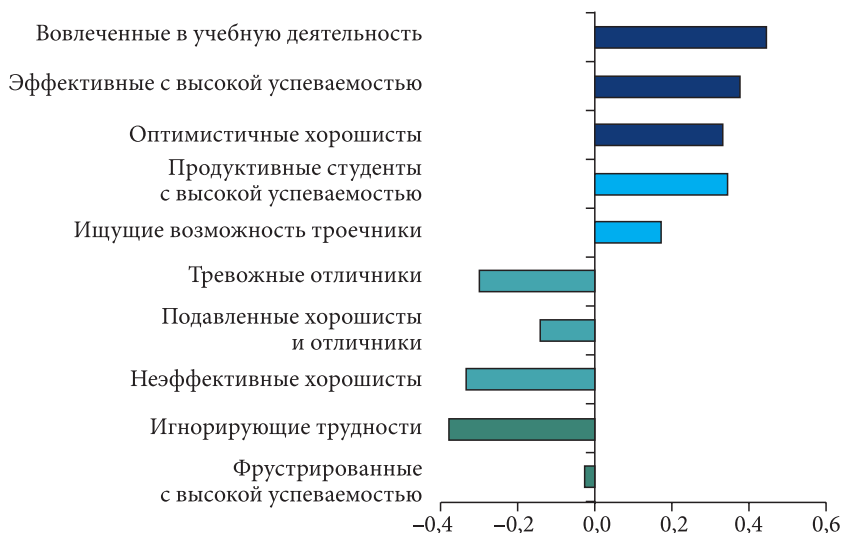
Выделенные группы можно представить как проявление уровня функционирования студентов:

- низкий уровень — не справляющиеся с трудностями (первая группа);
- пониженный уровень, проявляющийся в стремлении сохранить результаты при переживании отчуждения, подавленности (вторая группа);
- повышенный уровень у третьей группы, ищущей возможности, но испытывающей затруднения в обеспечении академических результатов;
- высокий уровень позитивного функционирования характерен для четвертой группы.

Самоеффективность, тип ориентации в трудной ситуации и копинг-стратегии студентов с разной академической успешностью

Сравнение уровней самоеффективности показывает разницу в представлениях студентов об эффективности своих действий при достижении результатов в зависимости от академической успешности (рис. 1). Наиболее высокие показатели демонстрируют вовлеченные и эффективные с высокой успеваемостью студенты. Низкие значения самоеффективности представлены у двух групп студентов, которые имеют высокие отметки: «тревожные отличники» и «неэффективные хорошисты».

Сопоставление характеристик относительно выделенных групп успешности показало, что большая вариативность различий связана с самоеффективностью ($H = 194,7, p < 0,000$), со всеми типами ориентаций в трудной ситуации, кроме ориентации на препятствие. Большие различия выделены по следующим показателям: избегание трудностей ($H = 65,2, p < 0,001$), игнорирование трудностей ($H = 49,7, p < 0,001$),



Примечание. Одинаковым цветом выделены группы, отнесенные к определенному уровню функционирования.

Рис. 1. Среднегрупповые значения самооффективности студентов с разной академической успеваемостью (z-значения)

выделение возможностей ($H = 48,2, p < 0,001$) и ориентация на трудоемкость ($H = 46,96, p < 0,001$).

Ориентация на избегание трудностей характерна для студентов, менее успешных в учебной деятельности (табл. 2). Более успешные студенты отмечают ориентацию на сближение с трудностями. Восприятие трудной ситуации как вызова не приводит к высокой успешности, так как данный тип ориентации характеризуется избыточными по отношению к цели усилиями. У студентов с более высокой успешностью представлена ориентация на высокую трудоемкость, настойчивость в достижении результата, приложение максимальных усилий.

Восприятие ситуации как несущей возможности, готовность к высоким затратам усилий, оценка затруднений как вызова, переживание себя как источника изменений, обладающего возможностями и ресурсами для достижения цели, связаны с успешным функциониро-

ванием студентов в новых условиях обучения. Ориентация на взаимодействие с трудностью в соотношении с более высокими значениями самооффективности связана с переживанием удовольствия в учебной деятельности и субъективной оценкой улучшения успеваемости.

Таблица 2. Преобладающий тип ориентации в трудной ситуации и копинг-стратегии студентов с разной академической успешностью, среднегрупповые стандартные значения*

Уровень функционирования	Группа	Тип ориентации в трудной ситуации	Предпочитаемые копинг-стратегии
Низкий	Фрустрированные с высокой успеваемостью	Ориентация на препятствие (0,27) Избегание трудностей (0,13)	Использование «успокоительных» (0,40) Юмор (0,34) Планирование (0,25) Принятие (0,23)
Низкий	Уходящие от трудностей	Беспечность (0,39) Избегание трудностей (0,32)	Поведенческий уход от проблемы (0,36) Использование «успокоительных» (0,24)
Пониженный	«Неэффективные хорошисты»	Бездействие (0,16) Беспечность (0,11)	Использование «успокоительных» (0,29) Поведенческий уход от проблемы (0,29) Отрицание (0,22)
	«Подавленные хорошисты и отличники»	Избегание трудностей (0,07)	Поведенческий уход от проблемы (0,23) Сдерживание совладания (0,14) Использование «успокоительных» (0,12)
	«Тревожные отличники»	Ориентация на сигналы угрозы (0,22) Избегание трудностей (0,10)	Использование «успокоительных» (0,28) Отрицание (0,19) Поведенческий уход от проблемы (0,12)

Окончание табл. 2

Уровень функционирования	Группа	Тип ориентации в трудной ситуации	Предпочитаемые копинг-стратегии
Повышенный	«Ищущие возможности троечники»	Ориентация на возможности (0,13)	Рефлексивное совладание (0,15) Планирование (0,14) Позитивное переформулирование и личностный рост (0,14)
	«Продуктивные с высокой успеваемостью»	Ориентация на возможности (0,23) Тщательность (высокая трудоемкость) (0,22)	Активное совладание (0,30) Позитивное переформулирование и личностный рост (0,26) Планирование (0,23)
Высокий	«Оптимистичные хорошисты»	Стремление к трудностям (драйв) (0,17)	Проактивное совладание (0,26) Активное совладание (0,20) Планирование (0,20) Подавление конкурирующей деятельности (0,19)
	«Эффективные с высокой успеваемостью»	Ориентация на возможности (0,22) Стремление к трудностям (драйв) (0,19)	Активное совладание (0,36) Превентивное совладание (0,35) Рефлексивное совладание (0,34) Планирование (0,28) Проактивное совладание (0,24)
	«Вовлеченные в учебную деятельность»	Тщательность (высокая трудоемкость) (0,45)	Планирование (0,34) Активное совладание (0,33) Рефлексивное совладание (0,18) Проактивное совладание (0,16)

* В таблице представлены типы ориентаций и копинг-стратегии, которые имеют наибольшие среднегрупповые значения в определенной группе, в скобках приведены среднегрупповые z-показатели.

У студентов, более успешных в учебе, преобладает обращение к активным действиям и планированию, проактивным копингам, поиску позитивного опыта в трудной ситуации в соотношении с высоким уровнем самооффективности и ориентацией на взаимодействие с трудностями. Студенты с повышенным и высоким уровнями функционирования чаще характеризуются обращением к проблемно-ориентированным и проактивным копингам, принятием ситуации и позитивным переформулированием, личностным ростом (табл. 2).

Студенты, менее успешные в учебе, проявляют пассивность, избегание трудностей, обращение к различным средствам для улучшения своего самочувствия, стремление получить положительные эмоции, помимо усилий, в соотношении с низкой самооффективностью, акцентированием на препятствиях. Ориентация на избегание трудностей, беспечность как игнорирование трудностей, бездействие как сохранение ресурсов, а также ориентация на сигналы угрозы, предвещающие наступление трудной ситуации, которые приводят скорее к повышению тревожности, чем к готовности к быстрому реагированию, характерны для студентов с низким и пониженным уровнями позитивного функционирования. Для студентов с более низкими значениями самооффективности характерны пассивные действия, снижение попыток справиться с ситуацией, обращение к различным средствам для улучшения своего самочувствия, стремление получить положительные эмоции, помимо действий, т.е. в данном случае проявляется эффект сдвига цели на ощущения, переживание иллюзорного счастья.

Наибольшие различия по группам студентов наблюдаются по таким копинг-стратегиям, как: использование «успокоительных» ($H = 150,1, p < 0,000$), поведенческий уход от проблемы ($H = 159,9, p < 0,000$), активное совладание ($H = 110,9, p < 0,000$), планирование ($H = 103,6, p < 0,000$) и рефлексивный ($H = 89,9, p < 0,000$), превентивный ($H = 74,6, p < 0,000$) и проактивный копинг ($H = 63,3, p < 0,000$).

Для каждой группы студентов с разной академической успешностью характерны определенные особенности восприятия ситуации и тип ориентации на трудности, уровень самооффективности и репертуар копинг-стратегий. При этом можно выделить общие тенденции.

Проактивные копинг-стратегии, активное совладание и планирование в соотношении с более высокими показателями самооффек-

тивности и ориентацией на взаимодействие с трудностями характерны для студентов с более высоким уровнем академической успешности.

Группа студентов с низкой успешностью неоднородна. Причины низкой успешности обучения и функционирования связаны с уходом от трудностей, низкой самоэффективностью и использованием стратегий совладания, имеющих краткосрочный эффект, не изменяющих ситуацию, а также с повышенной тревожностью, акцентированием на препятствиях, что затрудняет реализацию запланированного, приводит к снижению субъективной успешности обучения. Данная группа чаще обращается к копинг-стратегиям, связанным с избеганием, поведенческим уходом и редким обращением к проактивному совладанию.

Общее обсуждение результатов и выводы

Представленные результаты показывают, что для оценки академической успешности необходимо учитывать не только объективные показатели академических достижений, но и субъективные переживания результативности, значимости учебной деятельности. Предпринятая попытка выделения групп студентов, сходных по субъективным переживаниям в учебной деятельности и удовлетворенности результатами обучения, позволила выделить качественные отличия академической успешности при сходной успеваемости студентов. Обращение к субъективным переживаниям показывает различные усилия, прикладываемые студентами для достижения учебных результатов, и риски психологического благополучия.

Сопоставление студентов с разной академической успешностью по характеристикам самоэффективности, типам ориентации в трудной ситуации и стратегиям совладания с трудностями позволяет выделить соотношения с качественными особенностями академической успешности. Важно рассматривать их во взаимодействии: высокая самоэффективность при восприятии ситуации как несущей угрозу или вызов соотносится с обращением к разным копингам, определяющим продуктивность совладания с трудностями, что сказывается на академической успешности студентов.

Высокие значения самоэффективности, выделение возможностей в ситуации обучения и готовность к высокой трудоемкости, использование проактивных копинг-стратегий соотносятся с пережи-

ванием удовольствия, удовлетворенностью результатами в учебной деятельности. Низкие показатели самоэффективности соотносятся с большей выраженностью ориентации на игнорирование трудностей, с повышением переживания пустоты в учебной деятельности, более частым обращением к лекарствам и другим «успокоительным» для улучшения самочувствия.

Дальнейший анализ объективных и субъективных характеристик академической успешности позволит выделить характерные затруднения в учебной работе, определить меры поддержки и направления психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения, снижения рисков выбывания из вуза, нарушения психологического здоровья и благополучия.

Литература

Алишев Т.Б., Гафаров Ф.М., Устин П.Н., Халфиева А.Р. Инфляция школьных отметок в период пандемии COVID-19: неожиданный эффект или антикризисная стратегия? // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 33–57.

Белинская Е.П., Вечерин А.В. Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 137–145. DOI:10.17759/sps.2018090314

Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 97–111. DOI: 10.31857/S020595920007902-8

Бочарова Ю.Ю., Дьячук А.А., Климацкая Л.Г., Кузина Д.В., Черкасова Ю.А. Возможности развития субъектности студентов при совладании с трудной ситуацией перехода на дистанционное обучение в период пандемии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. Т. 56. № 2. С. 109–122.

Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Дисс.... д-ра психол. наук. М., 2013.

Двойнин А.М., Троцкая Е.С. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах

образования? // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 42–52.

Дьячук А.А. Типологические особенности совладающего поведения личности // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 1162–1167.

Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Неуспешные студенты: социологический анализ их человеческого капитала // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2021. Т. 14. № 3. С. 74–93.

Керша Ю.Д. Социально-экономическая композиция школы как фактор неравенства в образовании. Обзор подходов к измерению и механизмов взаимосвязи с академическими результатами // Экономическая социология. 2021. Т. 22. № 1. С. 92–123.

Клейн К.Г., Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю., Осин Е.Н., Тараненко О.А., Кошелева Н.В. Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 47–57. DOI: 10.17759/pse.2019240505

Корнилов А.С., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 54–65.

Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 4. <<http://psystudy.ru>>.

Моспан А.Н., Леонтьев Д.А. Личностные ресурсы и совладание с неопределенностью // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности. Кострома: Костромской государственной университет, 2022. С. 282–286.

Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.

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.

Смирнов С.Д. Показатели интеллектуального потенциала студентов как предикторы успешности обучения в вузе // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2014. № 3. С. 19–41.

Терентьев Е.А., Габдрахманов Н.К., Груздев И.А. и др. Образовательная успешность студентов из уязвимых групп в условиях пандемии COVID-19. М.: НИУ ВШЭ, 2022.

Умняшова И.Б. Психологическая сущность отметки в современном образовании // Вестник практической психологии образования. 2006. Т. 3. № 3. С. 61–66.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 3. С. 164–175. DOI: 10.17759/exppsy.2019120313

Фомиченко А.С. Взаимоотношения в системе «учитель — ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 39–47.

Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976.

Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.

Ширяев Е.А. К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 14 (235). С. 168–173.

Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. Переход в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 5. С. 72–81.

Babicka-Wirkus A., Wirkus L., Stasiak K., Kozłowski P. University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland // PLoS ONE. 2021. Vol. 16 (7): e0255041.

Bandura A. The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 1982. Vol. 13. Iss. 3. P. 195–199.

Bouffard-Bouchard T. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task // *Journal of Social Psychology*, 1990. Vol. 130. P. 353–363. DOI: 10.1080/00224545.1990.9924591

Doğan U. Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance // *The Anthropologist*. 2015. Vol. 20 (3). P. 553–561.

Guterman O. Academic success from an individual perspective: A proposal for redefinition // *International Review of Education*. 2021. Vol. 67. P. 403–413.

Johnson V.E. An alternative to traditional GPA for evaluating student performance // *Statistical Science*. 1997. Vol. 12 (4). P. 251–269.

Koseoglu Y. Self-Efficacy and academic achievement — A case from Turkey // *Journal of Education and Practice*. 2015. Vol. 6 (29). P. 131–141.

Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2018. Vol. 25. P. 120–148.

Mayordomo-Rodríguez T., Meléndez-Moral J.C., Viquer-Segui P. et al. Coping Strategies as Predictors of Well-Being in Youth Adult // *Social Indicators Research*. 2015. Vol. 122 (2). P. 479–489.

Nadler R. Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication // *Computer and Compositions*. 2020. Vol. 58. DOI: 10.1016/j.compcom.2020.102613.

Nakano K. The role of coping strategies on psychological and physical well-being // *Japanese Psychological Research*. 1991. Vol. 33. P. 160–167.

Niemi H.M., Kousa P.A. Case Study of Students’ and Teachers’ Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic // *International Journal of Technology in Education and Science*. 2020. Vol. 4 (4). P. 352–369.

Vermeiren S., Duchatelet D., Gijbels D. Assessing students’ self-efficacy for negotiating during a role-play simulation of political decision-making. Taking student characteristics and simulation features into account // *Studies in Educational Evaluation*. 2022. Vol. 72. P. 101–124.

Zinchenko Y.P., Shaigerova L.A., Almazova O.V. et al. The Spread of COVID-19 in Russia: Immediate Impact on Mental Health of University Students // *Psychological Studies*. 2021. Vol. 66. P. 291–302.

Zsido A.N., Arato N., Inhof O., Matuz-Budai T., Stecina D.T., Labadi B. Psychological well-being, risk factors, and coping strategies with social isolation and new challenges in times of adversity caused by the COVID-19 pandemic // *Acta Psychologica*. 2022. Vol. 225. DOI: 10.1016/j.actpsy.2022.103538.

ИЗМЕРЕНИЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

MEASURING WELL-BEING IN EDUCATION

Татьяна Канонир,

Dr.Psych. (PhD), доцент Департамента образовательных программ, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: tkanonir@hse.ru. ORCID: 0000-0001-5606-8379.

Алена Куликова (Пономарева),

кандидат наук об образовании, приглашенный преподаватель, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aponomareva@hse.ru

Екатерина Орел,

кандидат психологических наук, PhD, на момент написания статьи старший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ekaterina.orel@gmail.com

Tatjana Kanonire,

PhD, Assistant Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tkanonir@hse.ru. ORCID: 0000-0001-5606-8379.

Alena Kulikova (Ponomareva),

PhD in Education, Visiting Lecturer, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: aponomareva@hse.ru

Ekaterina Orel,

Candidate of sciences, PhD, at the time of article submission senior research fellow at the Centre for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ekaterina.orel@gmail.com

***Аннотация.** Со сменой парадигмы в современном образовании в сторону важности личностного развития и благополучия появляется необходимость проведения различных исследований и мониторингов этих показателей, чтобы убедиться, что усилия по их развитию дают результат. В свою очередь, подобные мониторинги требуют определенного инструментария — надежного, валидного, соответствующего целевым аудиториям. В области исследований субъективного благополучия накопилось большое количество методик, отра-*

жающих разные подходы к его пониманию и измерению. В данной статье рассмотрим различные подходы к измерению субъективного благополучия, которые применимы в исследованиях и практиках образования. Будут описаны и проанализированы три типа инструментов: отдельные утверждения, шкалы и комплексные инструменты. Для каждого из них рассмотрены возможности и ограничения для решения насущных задач в сфере образования, что облегчит исследователям и практикам принятие решения о выборе наиболее подходящего инструмента для своих целей. Кроме того, будет предложен не-который алгоритм, которому можно следовать при выборе инструментария для исследовательских или практических целей.

***Abstract.** There is a need for various studies and monitoring of well-being indicators to ensure that efforts to develop it are having an impact, as the paradigm of modern education shifts towards the importance of personal development and well-being. Such monitoring requires high quality instruments — reliable, valid and appropriate for the target audiences. The field of research on subjective well-being has accumulated a large number of methodologies reflecting different approaches to its understanding and measurement. In this article we review the different approaches to measure subjective well-being that are applicable to educational research and practice. Three types of instruments are described and analysed: single statements, scales and comprehensive instruments. For each type, the advantages and limitations are discussed to help researchers and practitioners decide on the most appropriate instrument for their purposes in order to solve educational challenges. In addition, some algorithms are proposed that can be followed when selecting an instrument for research or practice purposes.*

Ключевые слова: благополучие, измерение, самоотчетные шкалы, валидность, школа, университет.

Keywords: well-being, measuring, validity, school, university.

Введение

В дискуссиях о сути и содержании современного образования все чаще встает вопрос об уровне благополучия учащихся и его поддержании. Принципиальная важность благополучия закрепляется различными международными документами [ОЕСД, 2019] и документами на уровне отдельных стран, в том числе в России [Федеральный образовательный стандарт основного общего образования]. Можно говорить о

смене парадигм в образовании, когда наряду с академическими достижениями на передний план выходит благополучие обучающихся [Поливанова, 2020]. Однако, чтобы проводить эффективные интервенции по поддержанию благополучия в рамках образовательного процесса, следует, с одной стороны, лучше понимать природу благополучия и факторы, его поддерживающие, а с другой — иметь актуальную информацию об уровне благополучия учащихся. В обоих случаях необходим надежный и валидный инструментарий для измерения его уровня.

Выбор надежного и валидного инструментария для целей конкретного измерения — достаточно трудная задача. От ее решения зависит, насколько интерпретируемыми будут полученные результаты, можно ли будет доверять сделанным выводам и, в конечном итоге, можно ли будет принять взвешенное решение, достигающее своей цели — поддержки благополучия. Цель данной статьи: описать различные типы измерительных инструментов и возможности их использования в зависимости от поставленной задачи, привести рекомендации по выбору инструментария.

Определения благополучия

Выбор инструментария всегда начинается с определения того конструкта, который хотим измерить. В случае с благополучием это совсем не простая задача, так как тематика благополучия находится в сфере интересов различных научных областей, таких как психология, экономика, социология и др. Именно поэтому можно наблюдать, с одной стороны, многообразие смежных понятий, обозначающих, по сути, один и тот же феномен, а с другой — использование одних и тех же терминов, но в разных значениях и ситуациях.

Можно выделить «объективное» и «субъективное» благополучие. Традиционно к показателям «объективного» благополучия относят такие аспекты качества жизни, как доход, уровень образования, здоровье и др. Как правило, на этих аспектах благополучия фокусируются в рамках экономической и социологической наук. В свою очередь, «субъективное» благополучие в самом общем смысле включает оценку своего благополучия самим человеком. Сегодня все чаще комплексные исследования благополучия стараются оценить и объективные показатели, и субъективное восприятие. Так, например, уровень ка-

чества жизни, который, как правило, раньше строился только на объективных показателях, теперь может включать субъективную оценку и индикаторы ментального здоровья.

Понятие «ментальное здоровье» сегодня наиболее часто используется в психологии. Несмотря на позитивную формулировку, ментальное здоровье рассматривается в парадигме рисков для психического здоровья и включает оценку таких проявлений, как симптомы депрессии и тревожности, а также оценку различных поведенческих факторов риска, например, курение или употребление алкоголя. Ментальное здоровье можно рассматривать как объективный показатель благополучия, информация о котором собирается в рамках статистики состояния здоровья населения, но может быть и субъективным показателем, когда источником данных служат самоотчетные опросы. Исследования ментального здоровья продолжают традицию клинической психологии, когда особый фокус направлен на индивидов, находящихся в группе риска и нуждающихся в особенной поддержке.

Говоря о субъективном благополучии, можно выделить два подхода: гедонистический и эвдемонистический. В рамках эвдемонистического подхода благополучие рассматривается как полнота самореализации. Одной из наиболее эмпирически обоснованных и используемых моделей благополучия в рамках этого подхода является модель психологического благополучия Р. Рифф [Ryff, 1989]. Эвдемонистическое психологическое благополучие она описывает в терминах позитивного функционирования, таких как целенаправленное участие в собственной жизни, реализация личных талантов, способностей и самопознание [Ryff, 2013]. Согласно модели Р. Рифф, психологическое благополучие включает следующие компоненты: автономию, самопринятие, цель в жизни, освоение окружающей среды, позитивные отношения и личностный рост. Необходимо отметить, что во многом популярность модели Рифф обеспечил опросник, разработанный на ее основе [Ryff, 1989], который до сих пор широко применяется в исследованиях (например, [Dierendonck, Lam, 2022]). И это не единственный случай, когда появление инструмента способствовало развитию тех или иных теоретических подходов, так как возникает возможность накопления эмпирических данных, подкрепляющих теоретическую модель. Надо отметить, что иногда термин «психологическое благополучие» используется не только применительно к модели Рифф, но и

в более общем смысле — при описании ментального здоровья, удовлетворенности, общего эмоционального состояния, т.е. всего того, что связано с субъективной оценкой человеком своего благополучия.

Термин «субъективное благополучие» обычно употребляется относительно трехкомпонентной модели Э. Динера, разработанной в рамках гедонистического подхода. В общем виде субъективное благополучие в рамках этого подхода определяется как субъективная вера индивида в то, что его жизнь приятна и хороша [Wilson, 1967]. Основываясь на предыдущих исследованиях [Andrews, Withey, 1976; Bradburn, 1969], Динер предлагает использование модели, включающей три компонента: когнитивный, или удовлетворенность жизнью, позитивный аффект и негативный аффект [Diener et al., 1985]. Появление психометрически обоснованных инструментов и, в частности, Шкалы удовлетворенности жизнью Динера, способствует развитию этой модели, накоплению большого массива эмпирических результатов и, как следствие, ее широкому использованию. Более того, вероятно, результаты исследований субъективного благополучия взрослых внесли свой вклад в интерес к благополучию детей, который смог перейти с уровня отдельных исследований на уровень определяющих образовательную политику документов. Именно подход к благополучию как к удовлетворенности различными аспектами жизни был применен в международном сравнительном исследовании PISA в 2018 г. [OECD, 2019].

В настоящее время для исследования детей и подростков, а также студентов часто используется подход к определению и измерению благополучия через оценку неблагополучия. Однако, несмотря на важность исследований учащихся из группы риска, чтобы более точно с ними работать, для системы образования более важной представляется все-таки парадигма благополучия, которая позволяет заботиться о благополучии каждого учащегося без исключения. В конечном счете, меры по поддержанию благополучия будут создавать благоприятные условия для обучения и развития всех детей.

В данной статье внимание сконцентрировано на инструментах, направленных на измерение субъективного благополучия, и рассмотрены разные типы инструментов в основном на примере измерений благополучия, так или иначе разработанных в рамках концепции Динера.

Прежде чем перейдем к анализу разных типов инструментов, обозначим возможные цели оценивания, которые во многом будут

определять выбор инструментария. Можно использовать измерение благополучия в исследовательских целях или для решения практических задач. Также измерение может планироваться как мониторинговое и быть нацелено на оценивание благополучия на уровне различных групп (и тогда единицами анализа могут выступать, например, классы, школы или даже целый регион), а может ориентироваться на индивидуальную оценку. В каждом случае требования к инструменту, а именно к объему и детальности информации, которые ожидаются, будут различными.

Типы инструментов для оценивания благополучия

Для измерения субъективного благополучия предлагаем выделять три типа инструментов [Kanonire et al., 2022]: отдельные утверждения, шкалы и комплексные (многокомпонентные) инструменты. Мы сознательно оставляем за скобками такие подходы к сбору данных, как, например, сбор информации о непосредственном поведении респондентов в социальных сетях или других цифровых средах, чтобы по их цифровым следам определить благополучие. Такие подходы, хотя и представляют интересный источник данных, на сегодняшний день не пригодны для целей мониторингов с их требованиями к выборке, а также для оценки именно субъективного благополучия, так как сам конструкт предполагает некоторую оценку своего состояния самим человеком. Более того, такой способ оценивания может быть сопряжен с многочисленными этическими рисками. Так, например, респонденты в подобных исследованиях не всегда могут понимать, что их данные будут использоваться в исследовательских или практических целях. В то же время поиск индикаторов благополучия и неблагополучия в контексте образования без непосредственного опроса может быть перспективным направлением исследований. Однако в настоящее время абсолютное большинство исследований благополучия как для практических, так и для научных целей проводятся с предъявлением целевой выборке отдельных утверждений или опросников.

Отдельные утверждения — один из самых распространенных подходов к оцениванию субъективного благополучия в науках об образовании и в социологии. Классическим примером, хотя и не единственным, стало утверждение: «Оцените, насколько Вы удовлетворены

своей жизнью в целом». Использование отдельных утверждений имеет неоспоримые преимущества: их достаточно легко разрабатывать в соответствии с целями измерения, ответ на них занимает мало времени, не требуют от респондента значительных когнитивных усилий, поэтому достаточно легко встраиваются в анкету почти любого исследования.

Однако сильные стороны этого типа измерения одновременно становятся и его недостатками. Первый из них заключается в том, что отдельные утверждения описывают измеряемый конструкт очень общими формулировками и не содержат контекста, даже если измеряют благополучие в какой-то конкретной среде (например, через утверждение: «Оцени, насколько ты удовлетворен своей школой»). Несмотря на то что именно к этому и стремятся разработчики таких утверждений — хорошее отдельное утверждение не должно быть очень специфичным, — задавая один общий вопрос в рамках анкеты, мы до конца не знаем, что именно имел в виду респондент, какой аспект своей жизни оценивал, когда отвечал на утверждение. Поэтому за одинаковым ответом на утверждение могут скрываться разные смыслы, присваиваемые разными респондентами. Если же опрашиваются дети младшего школьного возраста, то появляется еще один риск того, что содержание утверждения, на которое требуется ответить, может быть непонятно для ребенка в силу своей абстрактности.

Другая проблема, которая возникает при использовании отдельных утверждений, — это объем информации о конструкте, получаемый в результате опроса. Обычно такие утверждения оцениваются по Шкале Ликерта (но шкала также может быть представлена в другом формате — например графическом [McDowell, 2006]), однако полученный балл, как правило, имеет очень мало вариаций, а значит, дает мало информации для анализа. Для решения этой проблемы иногда используют более длинную шкалу (например, просят респондентов оценить утверждение по 10-балльной шкале). В этом случае получают большую вариацию в баллах, но задача респондентов при оценивании усложняется. Как правило, при предъявлении классической Шкалы Ликерта каждая ответная категория описывается (например: никогда, редко, иногда, часто, всегда; полностью не согласен, не согласен, согласен, полностью согласен), однако при предъявлении 10-балльной шкалы описание каждой ответной категории становится проблематичным. В результате респондент вынужден сам конструировать воз-

можные ответные категории внутри шкалы и, вероятно, будет делать относительно случайный выбор, так как разница между, например, 6 и 7 баллами весьма относительная. Предъявление утверждений с такой большой ответной шкалой детям и подросткам также нежелательно, так как, помимо указанных ограничений, она значительно увеличивает когнитивную нагрузку.

Таким образом, использование отдельного утверждения или нескольких отдельных утверждений подходит для ситуаций, когда благополучие не является основным фокусом изучения и необходимо его включить в большие сравнительные исследования как один из конструктов. Следует помнить об ограничениях данного типа инструментов, особенно при интерпретации полученных результатов.

Самоотчетные шкалы представляют собой совокупность утверждений, направленных на оценивание одного конструкта, с использованием ответных категорий Шкалы Ликерта. Этот тип инструментов достаточно часто используется в исследованиях благополучия, особенно в области психологии. К сильным сторонам этого типа инструментов можно отнести легкость и относительную простоту использования, не очень высокие затраты на разработку. Особенно важно, что, по сравнению с отдельными утверждениями, шкалы являются более надежным инструментом для оценивания измеряемого конструкта.

Однако и у шкал тоже есть свои ограничения. Очевидно, что заполнение шкалы требует немного больше времени, чем ответ на одно утверждение. Но можно существенно сократить время заполнения, если представлять шкалы в правильном и удобном формате для респондентов. Как правило, шкалы, широко используемые для измерения благополучия учащихся, не учитывают образовательный контекст, оценивают благополучие в целом. Это не будет ограничением, если цель измерения именно общее благополучие. Но в случае необходимости оценивания благополучия в образовании такие шкалы не позволят сделать вывод о том, высокий или низкий уровень благополучия вызван тем, что происходит, например, в школе, или событиями в других сферах жизни. К таким шкалам можно отнести, например, индекс личного благополучия для детей школьного возраста (*Personal Well-Being Index — School Children (PWI-SC)* [Cummins, Lau, 2005]) или шкалу удовлетворенности жизнью школьников (*Student's Life Satisfaction Scale*) [Huebner, 1991].

Самая важная и одновременно самая сложная характеристика шкал — их психометрическое качество. Валидность шкалы должна быть обоснована целым рядом исследований, выполненных на выборках, сопоставимых с той, для которой планируется ее использовать. Как правило, говоря о валидности, подразумевается обоснование конструктивной валидности, когда проверяется соответствие теоретической структуры шкалы эмпирическим данным, а также проверяется теоретически ожидаемая связь результатов, полученных по шкале, с результатами других измерений. Такое обоснование валидности является базовым условием при выборе инструмента. Однако следует упомянуть и о более глубоком анализе психометрического качества, который касается анализа качества отдельных утверждений и наполняемости ответных категорий, анализа стилей ответов, а также справедливого функционирования утверждений (*differential item functioning, DIF*) шкалы для разных групп респондентов. Последнее становится особенно актуальным, если, как в случае с благополучием детей и подростков, мы ожидаем различия между разными группами, например, между детьми разного возраста [Casas, González-Carrasco, 2019; Shek, Liang, 2018] или между мальчиками и девочками [Канонир и др., 2020; González-Carrasco et al., 2017]. Проводя такие сравнения, необходимо быть уверенными в том, что полученные различия отражают объективную реальность, а не являются следствием того, что разные группы понимают и интерпретируют утверждения шкалы по-разному.

Таким образом, использование шкал позволяет получить больше информации об измеряемом конструкте, но при этом требуется больше усилий по обоснованию качества инструментария.

Комплексные инструменты. В образовании все больше растет запрос на комплексную оценку благополучия, которая позволяет оценить его с разных сторон, а значит, более дифференцированно планировать интервенции. Так, ОЭСР задает максимально широкую рамку исследования благополучия учащихся, включающую такие виды благополучия, как: когнитивное, психологическое, физическое, социальное и материальное [OECD, 2019].

Классическим комплексным инструментом для исследования благополучия детей и подростков является «Многокомпонентный опросник удовлетворенности жизнью для школьников» (см.: [Huebner et al., 2006]; адаптация на русский: [Канонир и др., 2018; Сычев и др.,

2018]), появление которого стимулировало исследования благополучия детей. Этот инструмент оценивает благополучие через удовлетворенность ребенка различными сферами жизни: семьей, друзьями, школой, условиями проживания, а также удовлетворенность собой.

Разработанный в России индекс детского благополучия [Калабихина и др., 2022] также является примером такого комплексного инструмента. Он включает два блока измерений: статистический и субъективный индексы. Статистический индекс строится на основе централизованно собираемой статистики и включает оценку по четырем областям: здравоохранение, материальное положение, безопасность и развитие. В свою очередь, для построения субъективного индекса дети отвечают на вопросы по шести различным областям своей жизни: здоровье, материальное положение, безопасность, образование, социальные отношения и самореализация. Индекс детского благополучия позволяет получить объемную картину благополучия детей в тех регионах, где проводится опрос. Анкета для субъективного индекса достаточно короткая и затрагивает разные сферы жизни ребенка, что однозначно является ее сильной стороной. Однако такой инструмент не является универсальным, его результаты релевантны для крупных мониторинговых исследований (например, на уровне отдельных регионов или городов), но могут быть недостаточно информативны для понимания благополучия в рамках образовательного процесса в конкретных школе или классе.

Как ответ на вызов оценивания субъективного благополучия детей в школе с учетом школьного контекста был разработан комплексный «Опросник субъективного благополучия в школе» [Канонир и др., 2022; Kanonire et al., 2020]. Опросник включает пять компонентов: удовлетворенность школой, аффект по отношению к школе, сотрудничество и враждебность с одноклассниками, физическое субъективное благополучие. Опросник позволяет оценить благополучие детей и подростков с учетом разных аспектов их жизни в школе, на основании чего можно планировать более точечные интервенции. В то же время авторы эмпирически обосновали возможность использования общего индекса субъективного благополучия в школе, который особенно удобен в ситуациях мониторинговых и научных исследований. Использование общего индекса благополучия по результатам оценивания достаточно редко допускается разработчиками инструментов, так как

это не всегда можно делать исходя из теоретической рамки и требует специального эмпирического обоснования.

Рассмотрим еще один пример комплексной оценки благополучия, которая между тем не в полной мере может к таковой относиться. В международном сравнительном исследовании «Всемирный детский проект», посвященном субъективному благополучию детей [Andresen, Ben-Arieh, 2016], для измерения благополучия использовались следующие шкалы: Шкала удовлетворенности жизнью [Diener et al., 1985], личный индекс благополучия [Cummins, Lau, 2005], краткая версия «Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для школьников» [Huebner et al., 2006]. Задача исследователей состояла в том, чтобы подобрать инструменты, измеряющие субъективное благополучие, но делающие это по возможности кратко. Все инструменты должны были быть достаточно распространенными и желательными используемыми в разных странах. Такие требования к инструментарию были обусловлены задачей соотнести результаты с результатами предыдущих исследований, полученными с помощью данного инструментарию, а также подтвердить результаты на основе отдельных шкал в рамках данного исследования, полученные параллельным измерением (проверить конвергентную валидность). Поэтому, хотя анкета включала несколько инструментов, все они были направлены на измерение общего субъективного благополучия (т.е., по сути, одного конструкта) и не давали описания благополучия с разных точек зрения, а значит, эту анкету нельзя в полной мере назвать комплексным инструментом.

Выше были рассмотрены несколько примеров различных комплексных инструментов для измерения субъективного благополучия. Далее проанализируем сильные и слабые стороны их использования. Самым важным преимуществом комплексных инструментов является возможность одномоментно оценить разные аспекты благополучия с учетом в большей или меньшей мере контекста образования, что делает такие инструменты более информативными для принятия решений. К этим инструментам, если они представлены в виде шкал, относятся те же преимущества и ограничения, которые характерны для шкал. При использовании комплексных инструментов требуется больше времени и когнитивных ресурсов на заполнение, хотя, как правило, не очень больших, так как в среднем заполнение опросов может занять от 10 до 30 мин. Комплексный инструмент не всегда позволяет

построить общий индекс благополучия, несмотря на то что оценивает его с разных сторон. В некоторых случаях комплексные инструменты, по сути, являются «анкетой отдельных утверждений», и тогда на них распространяются все те ограничения, о которых было сказано ранее.

Выше в основном были приведены примеры инструментов, предназначенных для измерения благополучия у детей и подростков. Несмотря на то что типы инструментов не будут различаться, отдельно остановимся на измерении благополучия студентов. Как правило, для оценки благополучия в университете используют инструменты, разработанные для взрослых, без отсылки к университетской жизни. Например, выше упоминались Шкала удовлетворенности жизнью ([Diener et al., 1985]; адаптация на русский язык: [Осин, Леонтьев, 2008]), Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта ([Watson и др., 1988]; адаптация на русский язык: [Осин, 2012]), Шкала благополучия в «Опроснике общественного здравоохранения» [Kesim, Kara, 2019], где предлагается оценить свой уровень физического, социального и ментального благополучия. Необходимо отметить, что, как правило, инструменты не адаптируются для студентов, а используются в оригинальной версии. С одной стороны, студенты уже входят в популяцию взрослых, а значит, для них применимы эти инструменты; к тому же студенты нередко составляют выборку, на которой часть инструментов валидизируются, что тоже говорит в пользу того, что использование инструментов приемлемо для студентов. С другой стороны, такой подход ограничивает возможность понимания особенностей благополучия студентов в контексте образования, и, как следствие, сложно планировать какие-либо шаги по поддержанию благополучия студентов, в том числе через выстраивание университетской среды. В связи с этим представляется важной задачей ближайшего будущего разработка комплексного инструмента для измерения благополучия студентов в университете.

Рекомендации по выбору инструмента. Выбор наиболее подходящего инструментария иногда представляется достаточно сложной задачей. Предлагаем следовать нескольким шагам, которые помогут оценить релевантность того или иного инструмента в соответствии с поставленными задачами.

1-й шаг. Определить цель измерения и целевую аудиторию. Цель измерения имеет ключевую роль в выборе инструментария на протяжении всего измерения.

2-й шаг. Определить, что будем измерять (конструкт для измерения). На этом шаге важно зафиксировать определение конструкта, теоретическую рамку, через которую будете его анализировать. От выбора конструкта и рамки будет зависеть как выбор инструмента, так и дальнейшая интерпретация полученных результатов.

3-й шаг. Выбрать тип инструмента, проверить, существуют ли уже опубликованные инструменты, которые подходили бы для данных целей измерения и целевой аудитории. Если опубликованных инструментов нет, то необходимо разработать собственный либо провести адаптацию существующих инструментов к контексту или целевой группе проводимого исследования. Важная часть этого шага: отказ от использования инструментов с недостаточно обоснованным качеством.

4-й шаг. Проанализировать наличие опубликованных данных о психометрической проверке инструмента и их соответствие критериям качества. Для нового или адаптированного инструмента провести исследования его психометрического качества, надежности и валидности [International Test Commission, 2017].

5-й шаг. Провести подсчет результатов и интерпретировать их. При подсчете результатов важно следовать рекомендациям разработчиков или правилам, принятым для того или иного типа инструментов. При интерпретации важно убедиться в ее корректности и соответствии результатам (соответствие цели, рамке, целевой аудитории), а также этичности предоставления обратной связи по результатам измерения.

Если на каком-то из описанных шагов вы не уверены в своем решении или вам не хватает информации, рекомендуем обращаться за консультацией к экспертам или авторам методик.

Заключение

В рамках данной статьи были рассмотрены три типа инструментов, которые используются для измерения благополучия в образовании: отдельные утверждения, самоотчетные шкалы и комплексные инструменты. У каждого типа инструментов есть свои сильные стороны и ограничения, связанные с тем объемом информации, который они предоставляют, а также с затратами на их разработку и администри-

рование. Независимо от выбора типа инструмента, определяющими качество полученных данных, а следовательно, и выводов, будут соответствие выбранного инструмента целям оценивания, его психометрическое качество, т.е. соответствие нормам, предъявляемым к формулировкам утверждений, ответным категориям, валидности инструмента в целом.

Литература

Калабихина И.Е., Кучмаева О.В., Казбекова З.Г., Rogozin Д.М., Ипатова А.А. Как измерить благополучие детей в российских регионах. Методические материалы / Под ред. И.Е. Калабихиной. М., 2022. <<https://cwb-index.timchenkofoundation.org/>>.

Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4 (158). С. 461–479.

Канонир Т.Н., Уланова И.Л., Куликова А.А. Мониторинг субъективного благополучия в школе: оценка в рамках современной теории тестирования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 4 (170). С. 247–272.

Канонир Т., Уланова И., Федерякин Д. и др. Адаптация и валидизация шкал удовлетворенности школой и друзьями Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для школьников // Современная зарубежная психология. 2018. № 7 (3). С. 64–74.

Осин Е., Леонтьев Д. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. М.: Ин-т социологии РАН; Российское общество социологов, 2008.

Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: Разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. № 9 (4). С. 91–110.

Поливанова К. Новый образовательный дискурс: Благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. № 16 (4). С. 26–34.

Сычев О., Гордеева Т., Лункина М., Осин Е., Сиднева А. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. № 23 (6). С. 5–15.

Федеральный образовательный стандарт основного общего образования. 2022. <<https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>>.

Andresen S., Ben-Arieh A. Can we compare children's well-being across countries? Lessons from the Children's Worlds Study // Childhood, youth and migration: Connecting global and local perspectives. 2016. P. 15–29.

Andrews F.M., Withey S.B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. New York: Springer Science & Business Media, 1976. DOI: 10.1007/978-1-4684-2253-5

Bradburn N.M. The structure of psychological well-being. Aldine Publishing Company, 1969. DOI: 10.1037/t10756-000.

Casas F., González-Carrasco M. Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8 // Child development. 2019. No. 90 (2). P. 375–394.

Cummins R.A., Lau A.L. Personal Wellbeing Index—School Children. Deakin University, 2005.

Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale // Journal of Personality Assessment. 1985. No. 49 (1). P. 71–75.

Van Dierendonck D., Lam H. Interventions to enhance eudaemonic psychological well-being: A meta-analytic review with Ryff's Scales of Psychological Well-being // Applied Psychology: Health and Well-Being. 2023. No. 15 (2). P. 594–610.

González-Carrasco M., Casas F., Malo S., Viñas F., Dinisman T. Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender // Journal of Happiness studies. 2017. No. 18. P. 63–88.

Huebner E.S. Correlates of life satisfaction in children // School Psychology Quarterly. 1991. No. 6 (2). P. 103.

Huebner E.S., Seligson J.L., Valois R.F., Suldo S.M. A review of the brief multidimensional students' life satisfaction scale // Social Indicators Research. 2006. No. 79. P. 477–484.

International Test Commission. The ITC guidelines for translating and adapting tests. Second ed. [www.InTestCom.org] 2017.

Kanonire T., Federiakin D.A., Uglanova I.L. Multicomponent framework for students' subjective well-being in elementary school // *School Psychology*. 2020. No. 35 (5). P. 321.

Kanonire T., Kulikova A., Orel E. Measuring Well-Being in School and University: Approaches and Challenges // *Happiness and Wellness*. 2022. P. 255.

Kesim S.I., Kara F. The public health surveillance well-being scale: Reliability and validity study of the Turkish version // *Journal of Health and Social Sciences*. 2019. No. 4 (3). P. 417–428.

McDowell I. Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires, 2006.

OECD. PISA 2018 Results. Vol. III. OECD Publishing. 2019. DOI: 10.1787/acd78851-en.

Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. No. 57 (6). P. 1069.

Ryff C.D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2013. No. 83 (1). P. 10–28.

Shek D.T., Liang L.-Y. Psychosocial factors influencing individual well-being in Chinese adolescents in Hong Kong: A six-year longitudinal study // *Applied Research in Quality of Life*. 2018. No. 13. P. 561–584.

Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. No. 54 (6). P. 1063.

Wilson W.R. Correlates of avowed happiness // *Psychological bulletin*. 1967. No. 67 (4). P. 294.

Один из сильнейших университетов страны приглашает на бюджетные места

Институт образования НИУ ВШЭ предоставляет уникальную возможность для профессионального развития и карьерного роста. Образовательные программы построены с учетом научных разработок и изменений в законодательстве. Среди преподавателей — ведущие российские и зарубежные ученые, признанные эксперты-практики российского образования.

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ

Для будущих ученых

■ Трек «Магистратура — аспирантура»

Период обучения: 5 лет

Форма обучения: очно-заочная

Для старта карьеры в образовании

Период обучения: 2 года.

Форма обучения: очная

■ «Доказательное развитие образования»

Академический руководитель — В.А. Мальцева

■ «Обучение и оценивание как наука»

Академический руководитель — Д.А. Грачева

Научный руководитель — Е.Ю. Карданова

■ «Педагогическое образование»

Академический руководитель — Ю.Н. Корешникова

Для руководителей вузов и школ

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

■ «Управление в высшем образовании»

Академический руководитель — Н.К. Габдрахманов

■ «Управление образованием»

Академические руководители — Н.В. Исаева, А.А. Кобцева

■ «Цифровая трансформация образования»

Академический руководитель — А.А. Кобцева

Обучение осуществляется как бесплатно на бюджетной основе, так и с оплатой на договорной основе. Работникам бюджетных учреждений предоставляется 50%-я скидка на обучение при поступлении на коммерцию.

Департамент образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ:

<https://ioe.hse.ru/masters>

Тел.: +7 495 772-95-90 (доб. 23094, 23452)

АСПИРАНТСКАЯ ШКОЛА ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Институт образования НИУ ВШЭ приглашает к поступлению в уникальную для России Аспирантскую школу по образованию. Аспирантская школа открывает возможность проводить исследования на стыке наук, применяя междисциплинарный подход. После защиты соискатели получают степень кандидата наук НИУ ВШЭ об образовании / PhD HSE in Education

Преимущества программы:

- ✓ Практика исследований и возможность трудоустройства с первых дней
- ✓ Система финансовой поддержки аспирантов
- ✓ Онлайн-стажировки в ведущих мировых университетах по теме исследования
- ✓ Доступ ко всем образовательным и академическим ресурсам ВШЭ
- ✓ Трек по «Измерениям и оцениванию в образовании»
- ✓ Регулярные презентации новых исследований

Школа предлагает две формы обучения и подготовки диссертации:

Классическая аспирантура — для тех, кто хочет полностью сфокусироваться на развитии научной карьеры. Это очная аспирантура, дающая все плюсы обучения в аспирантской школе: статус аспиранта, комплексную поддержку на протяжении всего периода обучения и подготовки диссертации, возможность трудоустройства в центры и проекты Института образования и т.д.

Профессиональная аспирантура — для тех, кто уже нашел себя в бизнес- и управленческих структурах сферы образования. Эта очная программа дает возможность совмещать обучение с занятостью вне стен Института.

Как поступить?

Подробная информация на сайте: <https://aspirantura.hse.ru/ed/howtoapply>

Обучение очное и бесплатное — три года.

Аспирантская школа по образованию:

<https://aspirantura.hse.ru/ed>

Тел.: +7 495 772-95-90 (доб. 22714)

Для заметок

Научное издание

Серия

Современная аналитика образования

№ 2 (76)

**БЛАГОПОЛУЧИЕ В ОБРАЗОВАНИИ:
СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник научных статей

Редакторы: И. Гумерова, Н. Андрианова

Компьютерная верстка: Н. Пузанова

Подписано в печать 15.04.2024. Формат 60×84 1/16
Усл.-печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 12.34. Тираж 100 экз.

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20

Тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15285

Институт образования

101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

Тел.: +7 495 623-52-49

ioe@hse.ru

ISSN 2500-0608



9 772500 060006 24002 >