



УДК 37.015.3+159.9

DOI: [10.15293/2658-6762.2303.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.01)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Проблемы вынужденного перехода к дистанционному обучению: оценка качества образовательного процесса разными его участниками

Л. М. Костина¹, И. А. Калабина¹, Е. И. Николаева¹, Э. Б. Дунаевская¹¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

Проблема и цель. Вынужденный переход всех уровней образования на дистанционный формат актуализировал проблему оценки качества образовательного процесса, в том числе эффективности организации обучения, доступности информации для обучающихся и особенностей поддержки обучающихся в процессе получения знаний. Цель статьи – обобщить проблемы, возникшие в условиях срочного перехода на дистанционный формат у разных участников образовательного процесса: школьников, учителей, родителей школьников, студентов бакалавриата и магистратуры.

Методология. Для получения информации были созданы опросники для каждой группы участников, которые были представлены в Google Формы и размещены в сети Интернет. Получены ответы от 307 родителей, 114 школьников, 175 учащихся бакалавриата, 54 магистрантов и 14 учителей общеобразовательной школы из разных регионов Российской Федерации. Общее число участников исследования – 664 человека.

Результаты. Были выявлены проблемы, возникшие в условиях срочного перехода на дистанционный формат обучения у разных участников образовательного процесса. Технически менее всех были обеспечены школьники, 35 % которых обучались с помощью смартфонов и планшетов, причем 36 % делило гаджет с другим членом семьи. При этом обучающиеся в целом положительно относились к дистанционному обучению. Наибольшие психологические проблемы обнаружены у родителей и учителей. Родители вынуждены были выполнять обязанности учителя для своих детей, причем многие жаловались на то, что этот процесс отнимал слишком много времени. Учителя же отмечали, что они одновременно в процессе дистанционного обучения исполняли две роли: учителя и родителя. И родители, и учителя описывали симптомы выгорания как следствие погружения в несвойственное для них занятие.

Библиографическая ссылка: Костина Л. М., Калабина И. А., Николаева Е. И., Дунаевская Э. Б. Проблемы вынужденного перехода к дистанционному обучению: оценка качества образовательного процесса разными его участниками // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 7–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.01>

✉ Автор для корреспонденции: Эльвира Брониславовна Дунаевская, doroga2elvira@yandex.ru

© Л. М. Костина, И. А. Калабина, Е. И. Николаева, Э. Б. Дунаевская, 2023

Заключение. Выявлено 4 типа проблем, с которыми столкнулись участники образовательного процесса: технические, межличностные, индивидуальные и экзистенциальные. Учащиеся, несмотря на наличие объективных организационных и технических проблем, не испытывали негативного отношения к дистанционному процессу обучения, возможно, потому что ответственность за результат легла на взрослых. Значимой индивидуальной проблемой учителей является смешение ролей, которое вело к выгоранию. Высказано предположение, что причиной экзистенциальных проблем, отмеченных у большинства взрослых, является не дистанционное обучение, а нерешенные семейные проблемы, которые вскрыло дистанционное обучение.

Ключевые слова: проблемы дистанционного обучения; родители; родительская помощь; студенты; учителя-родители; школьники; выгорание.

Постановка проблемы

Резкий переход всех уровней образования на дистанционный формат выявил проблемы, связанные с эффективностью такого способа получения знаний, качеством организации образовательного процесса, комфортностью условий сопровождения обучения для всех участников¹ [1; 2; 3]. Безусловно, центральным вопросом является эффективность такой формы обучения [4; 5; 6; 7]. Ответ на этот вопрос не может быть получен прямо сейчас, поскольку требуется как методология корректного сравнения эффективности усвоения знаний, так и время для обработки данных. Но уже сейчас можно обобщить проблемы, которые возникли у учащихся, учителей и родителей при подобном обучении. Потребность в таком обобщении обусловлена необходимостью перестройки процесса обучения в новых реалиях для создания комфортных условий для всех его участников [8; 9].

На дистанционное обучение перешли разные группы учащихся: ученики школ, бакалавры, магистранты. Можно было бы предположить, что возникнут различные проблемы, связанные с техническим обеспечением учащихся разных возрастов и доступностью информации, т. е. зависящие от индивидуальных условий получения знаний и от доступности

сети Интернет в удаленных местах страны [10]. Такое предположение обусловлено как возрастными особенностями групп, так и их уровнем ответственности, который несет учащийся за качество образования. Если за обучение школьников в большей мере отвечают их родители, то магистранты в основном самостоятельно обучаются, и для них качество учебного процесса представляется более значимым, чем для школьников и бакалавров.

В условиях пандемия COVID-19 произошла трансформация обучения на всех ступенях образования [11; 12; 13]. Часть изменений была прогнозируема, и новые условия лишь ускорили их, некоторые же оказались неожиданными. Обучающиеся были вынуждены не только перейти на дистанционный формат обучения, но и подчинить многие сферы своей жизни изменившемуся подходу к организации обучения. Часто исследователи рассматривают проблемы дистанционного обучения в вузе, но разные ступени образования сопряжены с особыми условиями обучения и характеристиками студентов.

Студенты бакалавриата, как правило, молодые, недавно закончившие школу люди, не обремененные грузом повседневных забот, часто проживающие с родителями и получаю-

¹ UNESCO. Supporting teachers and education personnel during times of crisis. URL:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338.locale=ru>

щие от них разнообразную поддержку. В магистратуру, напротив, поступают люди, имеющие постоянное место работы с полной занятостью, многие уже завели семьи и проживают отдельно от родителей с собственными детьми. Можно было бы предположить, что и претензий к удаленному способу обучения больше у магистрантов.

Сравнение родителей и учителей [14], выполняющих одновременно с педагогическими и родительские функции, предполагает, что проблемы у каждой из этих групп будут разные. Вполне возможно, что у родителей основные негативные впечатления могут быть связаны с трудностями выполнять роль учителя для своих детей. При этом вполне очевидно, что перемещение рабочего места учителя домой может, напротив, ущемить их родительские функции, поскольку они должны будут заниматься и с чужими, и со своими детьми на территории, которую считают своей их дети [15; 16]. Следовательно, можно предположить, что именно изменение и совмещение ролей вследствие пандемии у этих групп будут вызывать максимальные проблемы. Известно, что конфликт ролей может вести к эмоциональному выгоранию [17].

Изучая факторы, которые влияют на успешность родителей в поддержке детей в процессе дистанционного обучения, мы обратили внимание на группу родителей, которые сами являются педагогами². На наш взгляд, они заслуживают отдельного внимания, так как в данной группе конфликт между выполнением профессиональных обязанностей и реализацией родительской роли (с возросшей

вовлеченностью в процесс обучения собственных детей) может усиливаться в сравнении с другими профессиональными группами.

Педагоги с первых дней перехода на дистанционное обучение были вовлечены в этот процесс и как родители, и как профессионалы, исполняющие свои трудовые обязанности онлайн. Работа в онлайн-режиме повысила психосоциальные риски, связанные со стрессом и перегрузкой, оказала значительное влияние на баланс личной и профессиональной жизни, приводя к психоэмоциональному истощению и выгоранию [18; 19].

Для педагогов работа в онлайн-формате становится серьезным вызовом, поскольку к традиционным профессиональным обязанностям педагога добавились и психологическая нагрузка в общении с учениками, и необходимость консультировать и поддерживать родителей учеников не на территории школы, а в условиях дома за счет ущемления взаимодействия с родными детьми и близкими. От педагога ожидали не только профессиональных знаний и ведения уроков в изменившихся условиях, но и эмоциональной поддержки. Многократно возросшая в условиях дистанционного обучения нагрузка педагогов и необходимость их психологической поддержки отмечается в ряде последних исследований и программных документах [20; 21; 22].

Все это определило цель данного исследования – обобщить проблемы, возникшие в условиях срочного перехода на дистанционный формат у разных участников образовательного процесса: школьников, учителей, родителей школьников, студентов бакалавриата и магистратуры.

² Nikolaeva E., Dunaevskaya E., Kalabina I. Factors that impact parental success in supporting children's distance learning // Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. – 2021. –

Методология исследования

Для реализации поставленной цели были созданы Google Формы для каждой группы участников, которые были представлены в сети Интернет. Были получены ответы из разных регионов Российской Федерации от

307 родителей, 114 школьников, 175 учащихся бакалавриата, 54 магистрантов и 14 учителей общеобразовательной школы, имеющих собственных детей школьного возраста. Общее число участников исследования составило 664 человека (табл. 1).

Таблица 1

Распределение участников по группам

Table 1

Distribution of participants by groups

Группы / Groups	Количество испытуемых / The number of participants
Школьники / School students	114
Бакалавры / Undergraduate students	175
Магистранты / Graduate students	54
Родители / Parents	307
Учителя-родители / Teachers with function of the parents	14

Среди 114 подростков 12–14 лет было 69 девочек и 45 мальчиков. Результаты показали, что большинство подростков воспитываются в семьях с двумя детьми (более 60 %). Около 30 % испытуемых указали, что они единственные дети в семье. Менее 10 % опрошенных из семей с тремя детьми и лишь у одного ученика четверо детей в семье.

В опросе приняли участие 175 студентов, из них 55,5 % обучающихся на первом курсе (96 человек), 50 человек были студентами 2 курса (28,8 %), 25 человек (14,5 %) учились на третьем курсе, студенты 4 курса составили самую малочисленную группу, в которую вошли 2 человека – 1,2 %.

На вопросы ответили 54 магистранта очной формы обучения. Большинство магистрантов (85,2 %) обучаются на втором курсе, из них 46,3 % старше 25 лет, у 37 % респондентов возраст 23–24 года, у 16,7 % – 21–22

года. Собственных детей имеют 29,7 % респондентов, при этом у 9,3 % магистрантов дети также учились дистанционно, у 20,4 % дети не обучались, но в силу возраста им требовалось внимание родителей.

Учащиеся проживали в Санкт-Петербурге, родители и учителя отвечали из разных регионов России.

Были получены анкеты от родителей из разных городов России, которые захотели ответить на наши вопросы. Всего приняли участие в заполнении Google Форм 307 родителей, из них 286 женщин (93,2 %) и 21 мужчина (6,8 %). Возраст родителей – 31–50 лет. В мегаполисе проживают 62,8 % испытуемых, в большом городе – 28,9 %, остальные респонденты – в малых городах и сельской местности.

На вопросы согласились ответить 14 педагогов женского пола в возрасте 25–56 лет, со стажем педагогической деятельности от 2 до

39 лет. Все педагоги работают в школе, двое из них – учителя начальных классов, 12 – учителя-предметники в средней и старшей школе. В мегаполисе проживают 78,6 % педагогов, в большом городе – 21,4 %. Большинство (57,1 %) имеет двоих детей, 14,3 % – троих, 28,6 % – одного ребенка.

Родители принадлежат примерно к той же страте, что учителя: преимущественно живут в мегаполисе, имеют примерно тот же воз-

раст, в основном у них 1–2 ребенка, обучающихся в младшей и средней школе. Можно сказать, что группы родителей и родителей-учителей достаточно близки по социальным характеристикам.

Результаты исследования

Первый вопрос к учащимся касался предпочитаемого формата обучения (табл. 2).

Таблица 2

Предпочитаемый формат обучения разными группами учащихся

Table 2

Preferred learning format by different groups of students

Группа / Groups	Формат обучения / Learning format, %			
	Очный / Full-time education	Дистанционный / Distance learning	Нет предпочтения / No preference	Смешанный / Mixed learning
Ученики школы / School students	30,7	39,5	29,8	0
Бакалавры / Undergraduate students	33,3	41,5	14,0	11,2
Магистранты / Graduate students	46,3*	40,7	7,5	5,5

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Отмечается единство в отношении к дистанционному формату обучения среди всех групп учащихся. Различия в очном формате обусловлены большей дифференцированностью ответов. Школьники не упоминают смешанный формат (поскольку он у них фактически отсутствовал), а магистранты даже говорят о том, что формат может определяться дисциплиной и ее содержанием (эти ответы попали в группу «Нет предпочтений»).

Можно сказать, что все типы учащихся в отношении предпочтения формата обучения делятся на две примерно одинаковые группы:

те, кто предпочитает очный формат обучения, и те, кого больше устраивает дистанционный.

У 34 % испытуемых в период дистанционного обучения родители также находились на удаленном режиме работы. Около 11 % подростков отметили, что вместе с ними дома находился один из родителей или один из родственников старшего возраста (чаще бабушка). Большинство подростков (более 57 %) отметили увеличение помощи со стороны родителей при переходе на дистанционное обучение по сравнению с обычным форматом. При этом 39 % учащихся не заметили

изменений в уровне помощи со стороны родителей. Около 3 % подростков отметили, что родители им только мешали.

Из таблицы 3 видно, что большинство учащихся для обучения использует компьютер, затем следует смартфон, фактически в каждой группе у одного человека не было собственного гаджета. Стоит отметить, что

больше трети детей вынуждены были выполнять задания на смартфонах и планшетах, хотя известно любому пользователю, насколько сложно на этих гаджетах может быть выполнение заданий, требующих использования формул и других инструментов, необходимых для выполнения заданий в школе.

Таблица 3

Техническая оснащенность во время дистанционного обучения

Table 3

Technical equipment during distance learning

Группа / Groups	Техническая оснащенность / Technical equipment, %			
	Компьютер / Computer	Смартфон / Smartphone	Иное / Other	Нет собственного устройства / No own device
Ученики школы / School students	65,8	20,2	13,2	0,8
Бакалавры / Undergraduate students	74,0	16,8	13,5	5,7
Магистранты / Graduate students	77,8	18,5	0	3,7*

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Как видно из таблицы 4, значимых различий в отношении наличия рабочих мест между группами нет. Около 60 % обучающихся имели собственное рабочее место, около 40 % разделяли рабочее место с кем-то из родственников, около 5–7 % – с соседями

по общежитию. Если представить, что большинство семей – это семьи с двумя детьми, можно предположить, что на одном рабочем месте в 40 % случаев находятся дети, обучающиеся в разных классах.

Таблица 4

Наличие рабочего места для обучения в период пандемии у учащихся образовательного процесса

Table 4

Availability of a workplace for studying during a pandemic among students of the educational process

Группа / Groups	Наличие рабочего места / Availability of a workplace, %		
	Индивидуальное / Own gadget	Совместное владение гаджетом / Gadget co-ownership	Совместное владение комнатой в общежитии / Room co-ownership
Ученики школ / School students	59,6	36,0	4,4
Бакалавры / Undergraduate students	67,1	28,3	4,6
Магистранты / Graduate students	64,8	27,8	7,4*

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Подавляющее большинство подростков (более 66 %) отметили, что отношение к компьютеру после дистанционного обучения у них не изменилось (табл. 5). Около 19 % даже

продолжали находиться за компьютером после уроков. Только 15 % отметили негативные последствия длительного нахождения за компьютером в период дистанционного обучения.

Таблица 5

Отношение к компьютеру и интернету

Table 5

Attitude to the computer and the Internet

Группа / Groups	Отношение к компьютеру / Attitude to the computer, %		
	Не изменилось / Hasn't changed	После занятий общаюсь в соцсетях / After classes, I communicate in social networks	Ухудшилось / Worsened
Ученики школ / School students	66,7	18,4	14,9
Бакалавры / Undergraduate students	53,8	21,6	24,6
Магистранты / Graduate students	60,4	15,1	24,5*

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Следующим вопросом было выяснение отношения к удаленному обучению (табл. 6). Длительное пребывание в цифровом пространстве чаще меняло отношение к компьютеру среди студентов, отношение ухудшилось у 24,6 % бакалавров и 24,5 % магистрантов, тогда как среди школьников таких было около 15 %. Это можно объяснить тем, что объем выполняемого задания у студентов бакалавриата и магистратуры был существенно больше, а неудобства в связи с занятиями в общежитии

вызывали больше проблем, чем у школьников, обучающихся из дома. В целом учащиеся позитивно относились к удаленной форме обучения и не считали ее результаты хуже очной формы.

Иные результаты были получены при опросе родителей и особенно учителей. Основная проблема родителей связана с необходимостью тратить время на обучение детей (ранее это требовалось только от школы).

Таблица 6

Отношение к удаленному обучению

Table 6

Attitude to the computer and the Internet

Группа / Groups	Отношение удаленному обучению / Distance learning attitude, %		
	Не изменилось / Hasn't changed	Было трудно / It was difficult	Было хорошо / It was good
Ученики школ / School students	53,0	0	47,0
Бакалавры / Undergraduates student	26,0	29,7	44,3
Магистранты / Graduate student	21,1*	23,1*	55,8

Прим.: * – различие между школьниками и магистрантами с уровнем значимости $p \leq 0,05$ (точный критерий Фишера).

Note: * is the difference between schoolchildren and undergraduates with a significance level of $p \leq 0.05$ (Fisher's exact criterion).

Как видно из таблицы 7, большая часть родителей интенсивно включена в процесс оказания помощи ребенку при выполнении домашнего задания. Это то, чего не было при обычном формате обучения, когда многие родители лишь проверяли результат выполнен-

ной работы, но не сопровождали ребенка в момент ее выполнения. Более половины родителей раздраженно отвечали, что практически все свое время они тратят в этих условиях на поддержку детей.

Таблица 7

**Представление родителей о потребности ребенка в помощи при обучении ребенка
(% ресурса времени, который родитель предполагал, что тратит на ребенка)**

Table 7

**Parents' perception of the child's need for assistance in teaching the child
(% of the time resource that the parent thought he was spending on the child)**

Потребность в помощи / Need for help	От (from) 0 до (till) 10	От (from) 11 до (till) 30	От (from) 31 до (till) 50	От (from) 51 до (till) 100	Всего / Total
Число ответов/ The number of answers	46	36	63	162	307
%	15	11,7	20,5	52,8	100

На рисунке представлено самоощущение родителей относительно того, сколько

времени ребенок тратит на выполнение домашнего задания.

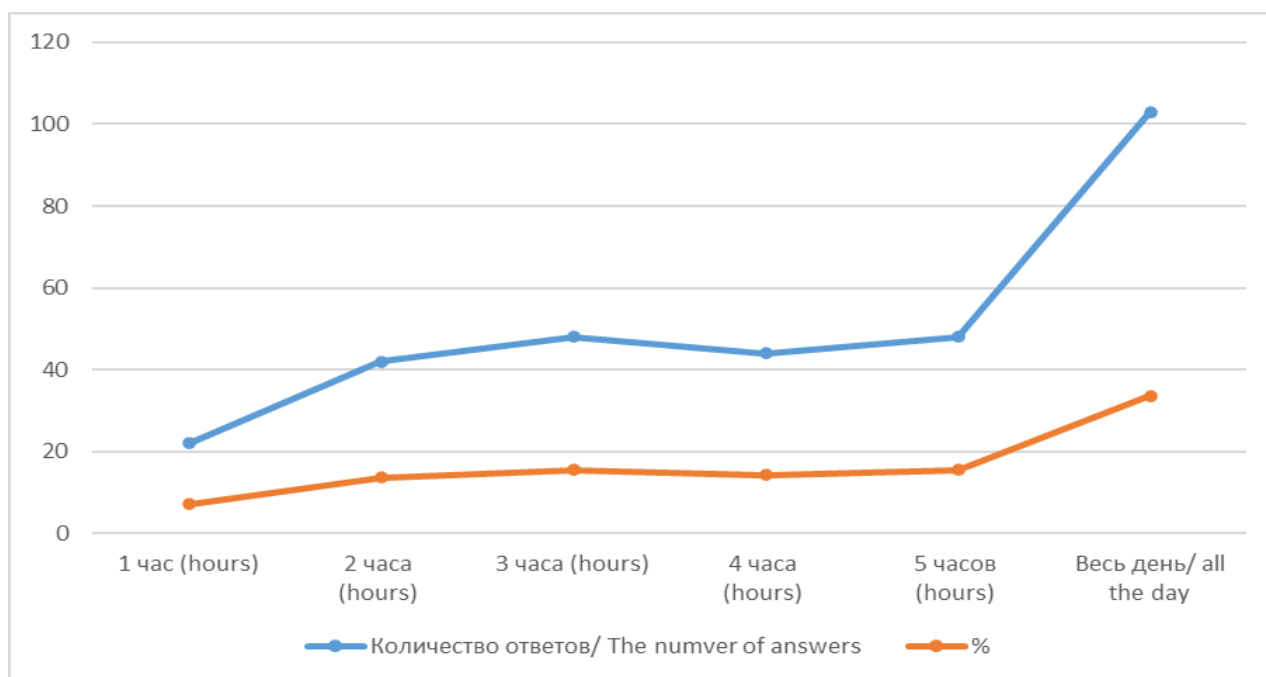


Рис. Время, затраченное на выполнение домашнего задания ребенком, с точки зрения родителей

Fig. Time spent on homework by a child, from the point of view of a parent

Большая часть родителей при оценке времени, потраченного на совместное выполнение уроков с детьми, использует фразу «Весь день», что не может соответствовать действительности. Это говорит об усталости и

ощущении постоянной включенности в процесс обучения ребенка.

У учителей возникли трудности при создании рабочих мест на дому: только половина респондентов (42,9 %) имеет отдельные

рабочие места и достаточное количество гаджетов для работы и обучения всех членов семьи по своему расписанию. В семьях 21,4 % педагогов детям пришлось корректировать время выполнения задания, уступая место родителю, работающему с классом. Только одному педагогу (7,1 %) удалось скорректировать свое расписание под нужды своих детей. Завершив рабочий день, типичный педагог должен был предоставить своему ребенку гаджет и провести дополнительное занятие, которое не смог получить ребенок из-за того, что учитель использовал гаджет.

Большая часть педагогов испытывает затруднения с возможностью помогать своим детям: 28,6 % из них утверждает, что им не хватает времени заниматься со своими детьми; 63,8 % утверждают, что занимались с детьми нерегулярно. Только один респондент (7,2 %) смог совмещать работу с помощью детям. Один человек (7,2 %) отметил, что нашел баланс между работой и семейной жизнью; 56,9 % (8 человек) сообщили, что дети нуждаются в помощи, но учитель не может в должной мере помочь; 35,9 % учителей утверждают, что дети не понимают, что мама на работе, и выражают свое недовольство.

Родители при ответе на вопрос «Как Вы восстанавливаетесь?» разделились на четыре группы. В первую группу вошли 74 родителя (24 % от общего числа опрошенных), которые ответили, что восстановление проходит в активной деятельности: прогулки, занятия спортом, танцы, тренажеры, прогулки по лесу. Вторая группа выбрала пассивный отдых, в который входит: чтение книг, ожидание отпуска, медитация, молитва, сон, душ. Так ответил 171 человек (55,7 %). Данная группа оказалась самой многочисленной. В третью группу вошли 58 родителей (18,9 %), которые ответили, что никак не восстанавливаются.

Четвертая группа характеризуется как «Другое», так как в нее вошли ответы 5 человек (1,3 %), которые написали: «Ругаюсь с мужем», «Пью пиво», «Бухаю», «Пью», «Алкоголь».

Только 4 педагога (28,6 %) имеют специально выделенное для отдыха время. Большинство (71,4 %) совмещают работу и домашние обязанности, не имея возможности выделить специальное время на отдых и восстановление.

Также мы задавали два вопроса открытого типа: описать свои эмоции в связи с ощущением, что респондент все время находится на рабочем месте, и способы, которые респонденты используют для восстановления своих сил.

Отвечая на вопрос о собственных чувствах, большинство учителей описывали их в негативном свете: тревога, усталость, безнадежность, спешка, гнев, апатия, возмущение, раздражение. Только один респондент дал безоценочный ответ: «Просто такая ситуация».

Ответ на вопрос о способах восстановления в большинстве своем был связан с ночным сном. Некоторые респонденты также отмечали невозможность восстановиться в подобных условиях. Три человека назвали прогулки с оговоркой об их возможности (как мы помним, в начале пандемии выход на улицу был также ограничен). Только два респондента указали на наличие хобби и его потенциал для восстановления.

Обсуждение

Большинство учащихся положительно относятся к удаленному обучению. Проблемы возникают только у родителей и учителей, имеющих детей. Результаты опроса подтверждают данные о возросшей нагрузке и напряжении, которое испытывают педагоги в связи

с конфликтом между профессиональной деятельностью и родительской ролью в период дистанционного обучения. Подавляющее большинство респондентов описывали данную ситуацию в негативных красках, отмечая недостаток возможностей для помощи собственным детям в изменившихся условиях обучения. В контексте нашего исследования имеет значение тот факт, что все респонденты были женщинами. Результаты недавнего проведенного исследования указывают на то, что женщины в большей степени вынуждены тратить дополнительное время на уход за детьми и домашние дела³.

Подтверждение этому мы видим и в большом количестве ответов о невозможности восстановить свои силы. Бытовая нагрузка также могла измениться в ряде семей с детьми, поскольку традиционно дети получали питание в образовательных учреждениях, а в период дистанционного обучения родители (преимущественно матери) готовили дома.

Обследование родителей, не являющихся учителями, выявило четкую связь между уровнем образования и дискомфортом при пандемии: чем выше уровень образования, тем легче респонденты справлялись с возникшими трудностями, в том числе по сопровождению процесса обучения своих детей.

Учителя не жаловались на отсутствие интернета или компьютера. Проблема была в том, что они были вынуждены выбирать помощь ученикам и их родителям вместо помощи собственным детям при обучении. Это явление – конфликт ролей [23] – чаще всего становится причиной выгорания.

В оценке степени дискомфорта при организации профессиональной деятельности в

домашних условиях преобладают высокие показатели [13]. При этом оценивают уровень дискомфорта ниже педагоги, которые отметили наличие у каждого члена семьи своего рабочего места и гаджета, у них был единственный ребенок-ученик в семье, при наличии двух детей – второй был дошкольного возраста. Отсутствие домашних заданий, оценок и необходимости строго посещать онлайн-занятия дошкольниками существенно снижает напряжение родителей. Два педагога с самыми низкими показателями оценки дискомфорта (до 20) были также единственными респондентами, назвавшими наличие хобби для восстановления собственных сил. Очевидно, что наличие увлечений и умение выделить для них время позволяют человеку переключиться и насытиться новыми эмоциями.

Положительное восприятие и благополучное разрешение ситуации встречается в ответах единственного респондента (учитель информатики), которому удалось найти баланс между личной жизнью и работой. Кроме уже названных факторов более благополучной оценки ситуации, можно назвать наличие единственного ребенка в семье, наличие отдельных рабочих мест и гаджетов, хобби как способ восстановления. Возможно, владение цифровыми компетенциями также сыграло свою роль, поскольку учитель по информатике, скорее всего, обладал всеми необходимыми техническими знаниями и умениями для организации дистанционного обучения в сочетании с содержанием предмета, подходящего для онлайн-обучения [4].

Зависимость от стажа профессиональной деятельности или возраста респондентов выявить не удалось.

³ Krents M., Kos E., Green A., Garcia-Alonso J. Easing the COVID-19 burden on working parents. URL:

<https://www.bcg.com/publications/2020/helping-working-parents-ease-the-burden-of-covid-19>

Особенностью ответивших нам учителей было то, что они одновременно в процессе дистанционного обучения исполняли две роли: учителя и родителя. Рядом с ними были их дети, которым нужно было помогать учиться, одновременно обучая детей другого возраста. Примерно на это же жаловались родители: оказавшись дома при переходе в режим дистанционной работы, они должны были одновременно помогать учиться своим детям. Многие из них описывали симптомы стресса как следствие погружения в несвойственное для них занятие: объяснение детям материала, в котором они плохо разбирались сами. Известно, что важнейшей причиной выгорания является смешение ролей, которое и отмечалось при дистанционном обучении детей у этих двух групп респондентов.

Заключение

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что в исследовании выявлены 4 типа проблем, с которыми встречались разные участники процесса обучения: 1) технические (обеспеченность гаджетами и наличие рабочих мест); 2) межличностные, связанные с взаимоотношением в семье (целый день семья находилась в одном помещении, решая множество сложных вопросов); 3) индивидуальные, обусловленные смешением ролей, которые одновременно вынужден выполнять участник дистанционного обучения; 4) экзистенциальные, связанные с отсутствием времени на личностный рост и самовосстановление.

У учащихся проблемы были в основном технического характера (от 20 до 30 % не имели компьютера и около 40 % собственного рабочего места), но они не влияли на их положительное отношение к дистанционному обучению. Хотя учащиеся отмечали и проблемы

межличностного взаимодействия с родителями (которые мешали или недостаточно помогали), но они были единичными. Большая часть утверждала, что родители стали больше уделять им времени.

Взрослые, напротив, в большей мере отмечали проблемы индивидуальные и экзистенциальные, невозможность восстановиться, постоянную включенность в занятия детей.

Обращает на себя внимание тот факт, что выраженность такого рода проблем определяется, прежде всего, уровнем образования родителей. В свою очередь, уровень образования связан со способностью воспитать в ребенке умение организовывать пространство для обучения. Именно родители с высшим образованием описывали минимальное время, которое их дети тратили на домашнюю работу. Они же описывали, что в совместной с детьми физической активности восстанавливаются и они сами, и их дети.

Учителя все имеют высшее образование. Уникальность их позиции состоит в том, что их дети (почти 40 %) не принимали их роль учителя чужих детей. Более того, у 40 % учителей в доме не оказалось рабочего места, поскольку до пандемии они всю школьную активность выполняли вне дома.

Следовательно, не столько дистанционное обучение, сколько вынужденное пребывание семьи в течение всего дня в едином пространстве вызывало у взрослых негативные эмоции и ощущение безвыходности. Если до пандемии семья собиралась вместе на несколько часов в день, то многие межличностные и индивидуальные проблемы в ней не были заметны. Они остро встали, когда все вынужденно оказались вместе, и обнаружилось, что во многих семьях (в том числе у учителей) дети не могут самостоятельно учиться, нет си-



стемы ежедневного совместного восстановления сил. Возможно, наиболее значимый результат, полученный в ходе исследования, заключается в том, что у взрослых нет желания совместно обсудить ситуацию и предложить варианты, учитывающие потребности каждого члена семьи в разрешении экзистенци-

альных проблем существования. В большинстве семей, участвующих в опросе, взрослые пребывали в ситуации ожидания окончания учебного процесса, не делая попыток найти решение проблем в активных собственных действиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса) // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 6–33. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900392>
2. Добрынина М. А., Пирогов А. И., Растимешина Т. В. Вызовы пандемии и ответы Российской системы образования: социально-политические аспекты // Вестник Российской Международной Академии Туризма. – 2020. – № 4. – С. 86–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44571132>
3. Jelińska M., Paradowski M. B. Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multi-national contextual perspective // Online Learning Journal. – 2021. – Vol. 25 (1). – P. 303–328. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
4. Tsai S., Machado P. E-learning, online learning, language learning, or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology // Association for Computer Machinery: eLearn Magazine. – 2002. – Vol. 2002 (7). – P. 3–5. DOI: <https://doi.org/10.1145/566778.568597>
5. Kaplan A. M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons. – 2016. – Vol. 59 (4). – P. 441–450. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
6. Anderson T., Rivera V. P. A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective // Digital Education Review. – 2020. – Vol. 37. – P. 208–229. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
7. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era // Pakistan Journal of Medical Sciences. – 2020. – Vol. 36. – P. S27–S31. DOI: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
8. Казакова А. Ю., Пашнева С. А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в период пандемии глазами учителей иностранных языков г. Курска и Курской области // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2021. – № 13. – С. 10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46156201>
9. Шныпко В. С. Дистанционное обучение: уроки COVID // Школьные технологии. – 2021. – № 1. – С. 14–18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45735263>
10. Smelkova I. Y., Tuana E. N., Gubareva S. A., Krasnova I. A. Distance learning in the university foreign language environment through the eyes of Chinese students // Perspectives of Science and Education. – 2021. – Vol. 5 (53). – P. 125–138. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47146543>



11. Козина Ж. Г. Дистанционная физическая культура: миф или реальность // Калининградский вестник образования. – 2020. – Т. 2, № 6. – С. 28–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43120033>
12. Мальцев В. А., Мальцев К. В. Пандемия и образование // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2020. – Т. 224, № 4. – С. 402–415. DOI: <https://doi.org/10.38197/2072-2060-2020-224-4-402-415> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43984894>
13. Lizana P. A., Vega-Fernandez G. T. Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between Work Hours, Work–Family Balance and Quality of Life // International Journal of Environmental Research. Public Health. – 2021. – Vol. 18 (14). – P. 7566. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>
14. Leonidova G. V., Valiakhmetov R. M., Baimurzina G. R., Babich L. V. Problems and prospects of distance learning in the estimates provided by teachers and schoolchildren's parents // Economic and social changes: facts, trends, forecast. – 2020. – Vol. 13 (4). – P. 202–219. DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2020.4.70.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44047632>
15. Магомедов Р. Р., Попова М. Р., Махновская Н. В. Учитель физической культуры в цифровизации обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4. – С. 258–260. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43928834>
16. Hew K. F., Jia Ch., Gonda D. E., Bai Sh. Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2020. – Vol. 17 (1). – P. 57. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
17. Deflem M. The Right to Teach in a Hyper-Digital Age: Legal Protections for Post-Pandemic Concerns // Society. – 2021. – Vol. 58 (3). – P. 204–212. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12115-021-00584-w>
18. Danko O. A., Enygin D. V., Midova V. O., Minasyan E. T. Distance learning introduced in tertiary education // Modern Pedagogical Education. – 2020. – No. 1. – P. 145–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47974113>
19. Nemati A. G., Moradi S. Job burnout in public and special schoolteachers // Clinical Psychology and Special Education. – 2021. – Vol. 10 (2). – P. 63–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46343951>
20. Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. – 2021. – № 1. – С. 93–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44871814>
21. Чернобай Е. В., Давлатова М. А. Изменение профессиональных ролей учителя в условиях дистанционного обучения школьников: актуальный взгляд // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 11. – С. 100–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44402203>
22. Проничева М. М. Роль профессионального стресса в формировании нарушений социальной перцепции у педагогов основного общего и среднего общего образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9, № 2–1. – С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2020.11.29.001> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43176550>



23. Vozdvizhenskaya A. V., Koroleva N. G., Lipatova E. G. Analysis of transition to a totally remote classroom: psychological and methodological aspects // Teaching Methodology in Higher Education. – 2020. – Vol. 9 (34). – P. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.34.02>
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44297032>

Поступила: 12 марта 2023 Принята: 10 мая 2023 Опубликована: 30 июня 2023

Заявленный вклад авторов:

Костина Любовь Михайлова: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур.
Калабина Инна Александровна: сбор материалов, литературный обзор.
Николаева Елена Ивановна: оформление текста статьи, написание разделов статьи «Введение», «Результаты».
Дунаевская Эльвира Брониславовна: организация исследования, сбор материалов интерпретация результатов.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Костина Любовь Михайлова

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0472-7640>
E-mail: lumiko@mail.ru

Калабина Инна Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7634-4155>
E-mail: innakalabina@mail.ru





Николаева Елена Ивановна

доктор биологических наук, профессор
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8363-8496>
E-mail: klemtina@yandex.ru

Дунаевская Эльвира Брониславовна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
набережная реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9794-8284>
E-mail: doroga2elvira@yandex.ru

Problems of emergency distance learning: The point of view of education stakeholders

Liubov M. Kostina¹, Inna A. Kalabina¹, Elena I. Nikolaeva¹, Elvira B. Dunaevskaya  ¹

¹ Herzen State Pedagogical University, St. Peterburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The urgent transition to distance learning all over the world during COVID-19 pandemic disclosed the problems of assessing the quality of the educational process, including the effectiveness of its organization, the availability of information for students and the peculiarities of supporting students in the process of knowledge acquisition. The purpose of this article is to summarize the problems that arose as part of the urgent transition to remote instruction experienced by education stakeholders: schoolchildren, teachers, schoolchildren's parents, undergraduate and postgraduate students.*



Materials and Methods. *In order to obtain empirical data, questionnaires were created for each group of education stakeholders, which were submitted in Google forms and posted online. Responses were received from 307 parents, 114 schoolchildren, 175 undergraduate students, 54 postgraduate students and 14 secondary school teachers from different regions of the Russian Federation. The sample consisted of 664 people.*

Results. *The study revealed a range of problems that arose in the process of an urgent transition to distance learning for different education stakeholders. The schoolchildren were technically the worst off, 35% of whom studied using smartphones and tablets, and 36% shared a gadget with another family member. At the same time, students generally had a positive attitude towards distance learning. The greatest psychological problems were found in parents and teachers. Parents were forced to fulfill the duties of teachers for their children, with many complaining that this process was time consuming. Teachers also noted that they simultaneously played two roles in the process of distance learning: a teacher and a parent. Both parents and teachers described burnout symptoms as a result of participating in an activity that was unusual for them.*

Conclusions. *The study identified 4 types of problems faced by education stakeholders: technical, interpersonal, individual and existential. The students, despite the obvious organizational and technical problems, did not experience a negative attitude towards the distance learning process, perhaps because the whole burden of responsibility for learning outcomes fell on adults. A significant individual problem faced by teachers was role confusion, which led to burnout. It has been suggested that the reason*

For citation

Kostina L. M., Kalabina I. A., Nikolaeva E. I., Dunaevskaya E. B. Problems of emergency distance learning: The point of view of education stakeholders. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (3), pp. 7–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.01>

  Corresponding Author: Elvira Bronislavovna Dunaevskaya, doroga2elvira@yandex.ru

© Liubov M. Kostina, Inna A. Kalabina, Elena I. Nikolaeva, Elvira B. Dunaevskaya, 2023



for the existential problems seen in most adults is not due to distance learning but to unresolved family issues brought to light by distance learning.

Keywords

Problems of distance learning; Parents; Parental assistance; Students; Teachers-parents; Schoolchildren; Burnout.

REFERENCES

1. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu. Sudden distance learning: The first month of emergency. *Vocational Education and Labor Market*, 2020, no. 2, pp. 6–33. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900392>
2. Dobrynina M. A., Pirogov A. I., Rastimeshina T. V. Pandemic challenges and responses of the Russian education system: Socio-political aspects. *Bulletin of Russian International Academy of Tourism*, 2020, no. 4, pp. 86–93. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44571132>
3. Jelińska M., Paradowski M. B. Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multi-national contextual perspective. *Online Learning Journal*, 2021, vol. 25 (1), pp. 303–328. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
4. Tsai S., Machado P. E-learning, online learning, language learning, or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology. *Association for Computer Machinery: eLearn Magazine*, 2002, vol. 2002 (7), pp. 3–5. DOI: <https://doi.org/10.1145/566778.568597>
5. Kaplan A. M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 2016, vol. 59 (4), pp. 441–450. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
6. Anderson T., Rivera V. P. A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, 2020, vol. 37, pp. 208–229. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
7. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2020, vol. 36, pp. S27–S31. DOI: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
8. Kazakova A., Pashneva S. Foreign language teachers' challenges of integrating technology into online classrooms during the coronavirus (COVID-19) pandemic in Kursk and Kursk region. *Actual Problems of Modern Foreign Language Education*, 2021, no. 13, pp. 10. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46156201>
9. Shnytko V. S. Distance learning: Lessons from COVID. *School Technologies*, 2021, no. 1, pp. 14–18. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45735263>
10. Smelkova I. Y., Tuana E. N., Gubareva S. A., Krasnova I. A. Distance learning in the university foreign language environment through the eyes of Chinese students. *Perspectives of Science and Education*, 2021, vol. 5 (53), pp. 125–138. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.9> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47146543>
11. Kozina Zh. G. Distance physical training lessons: Myth or reality. *Kaliningrad Bulletin of Education*, 2020, no. 2, pp. 28–34. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43120033>
12. Maltsev V. A., Maltsev K. V. Pandemic and education. *Scientific Works of the Free Economic Society of Russia*, 2020, vol. 224 (4), pp. 402–415. (In Russian) DOI:



- <https://doi.org/10.38197/2072-2060-2020-224-4-402-415> URL:
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43984894>
13. Lizana P. A., Vega-Fernandez G. T. Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between work hours, work-family balance and quality of life. *International Journal of Environmental Research. Public Health*, 2021, vol. 18 (14), pp. 7566. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>
 14. Leonidova G. V., Valiakhmetov R. M., Baimurzina G. R., Babich L. V. Problems and prospects of distance learning in the estimates provided by teachers and schoolchildren's parents. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 2020, vol. 13 (4), pp. 202–219. DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2020.4.70.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44047632>
 15. Magomedov R. R., Popova M. R., Makhnovskaya N. V. Teacher of physical culture in digitalization of education. *World of Science, Culture, Education*, 2020, no. 4, pp. 258–260. (in Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?Id=43928834>
 16. Hew K. F., Jia Ch., Gonda D. E., Bai Sh. Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, vol. 17 (1), pp. 57. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
 17. DeFlem M. The right to teach in a hyper-digital age: Legal protections for (post-) pandemic concerns. *Society*, 2021, vol. 58 (3), pp. 204–212. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12115-021-00584-w>
 18. Danko O. A., Enygin D. V., Midova V. O., Minasyan E. T. Distance learning introduced in tertiary education. *Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 1, pp. 145–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47974113>
 19. Hemati A. G., Moradi S. Job burnout in public and special schoolteachers. *Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10 (2), pp. 63–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46343951>
 20. Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Characteristics of teacher stress during distance learning imposed by the COVID-19 pandemic. *Educational Issues*, 2021, no. 1, pp. 93–114. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?Id=44871814>
 21. Chernobay E. V., Davlatova M. A. Changing the professional roles of teachers in the context of distance learning for schoolchildren: An actual view. *Pedagogika*, 2020, vol. 84 (11), pp. 100–108. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44402203>
 22. Pronicheva M. M. The role of occupational stress in the formation of social perception disorders among elementary and secondary school teachers. *Psychology. Historical-Critical Reviews and Contemporary Research*, 2020, vol. 9 (2–1), pp. 7–15. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2020.11.29.001> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43176550>
 23. Vozdvizhenskaya A. V., Koroleva N. G., Lipatova E. G. Analysis of transition to a totally remote classroom: Psychological and methodological aspects. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2020, vol. 9 (34), pp. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.34.02> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44297032>

Submitted: 12 March 2023

Accepted: 10 May 2023

Published: 30 June 2023



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Liubov Michailovna Kostina

Contribution of the co-author: collection of empirical material, implementation of statistical procedures.

Inna Alexandrovna Kalabina

Contribution of the co-author: collection of empirical material, literary review.

Elena Ivanovna Nikolaeva

Contribution of the co-author: design of the text of the article and writing sections of the article "Introduction", "Results".

Elvira Bronislavovna Dunaevskaya

Contribution of the co-author: organization of the study, collection of empirical material, interpretation of the results.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Liubov Michailovna Kostina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0472-7640>
E-mail: lumiko@mail.ru

Inna Alexandrovna Kalabina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7634-4155>
E-mail: innakalabina@mail.ru



Elena Ivanovna Nikolaeva

Doctor of Biological Sciences, Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8363-8496>
E-mail: klemtina@yandex.ru

Elvira Bronislavovna Dunaevskaya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,
Herzen State Pedagogical University,
48 Moika Embankment, 191186, St. Peterburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9794-8284>
E-mail: doroga2elvira@yandex.ru