

ISSN: 1814-2052  
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **2**

**2022**



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2022 • Том 27 • № 2**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования

---

Moscow State University of Psychology & Education  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



## Содержание

---

### *Психология развития*

**Татарко А.Н., Макласова Е.В., Дубров Д.И., Багдасарян М.А.**

СВЯЗЬ БАЗОВЫХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ  
В ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
У МОЛОДЕЖИ И СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ ..... 5

**Золотарева А.А., Аверина П.А., Тимошина А.Л.**

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ В «ТРЕТЬЕМ ВОЗРАСТЕ»  
И ЕЕ ДИАГНОСТИКА: АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ LSITA-SF ..... 19

---

### *Психология образования*

**Гапонова С.А., Ловков С.Г., Гаврина Е.Е., Андреева Г.Б.**

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ..... 29

**Двойнин А.М., Троцкая Е.С.**

КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ:  
КАК ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ «РАБОТАЮТ» НА РАННИХ  
ЭТАПАХ ОБРАЗОВАНИЯ? ..... 42

**Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В.**

АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ: РАЗРАБОТКА  
И ВАЛИДИЗАЦИЯ НОВОЙ МЕТОДИКИ ..... 53

**Слепко Ю.Н.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ДИНАМИКА ЦЕЛЕЙ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 69

**Арендачук И.В., Кленова М.А., Усова Н.В.**

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ  
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫНУЖДЕННОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ ..... 82

**Полякова О., Лусия де Рос Косера**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «EDUCATIONAL BREAKOUT» В РАМКАХ  
УСТОЙЧИВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ CLIL ..... 96

---

## *Developmental Psychology*

<b>Tatarko A.N., Maklasova E.V., Dubrov D.I., Bagdasaryan M.A.</b> THE RELATIONSHIP BETWEEN BASIC HUMAN VALUES AND USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AMONG YOUNGER AND OLDER GENERATIONS . . . . .	5
<b>Zolotareva A.A., Averina P.A., Timoshina A.L.</b> SATISFACTION WITH LIFE IN THE "THIRD AGE" AND ITS MEASUREMENT: ADAPTATION OF THE RUSSIAN VERSION OF THE LSITA-SF . . . . .	19

---

## *Educational Psychology*

<b>Gaponova S.A., Lovkov S.G., Gavrina E.E., Andreeva G.B.</b> MENTAL STATES AS FACTORS OF PROFESSIONAL CONCEPTIONS DEVELOPMENT IN STUDENTS . . . . .	29
<b>Dvoinin A.M., Trotskaya E.S.</b> COGNITIVE PREDICTORS OF ACADEMIC SUCCESS: HOW DO THE GENERAL PATTERNS WORK IN THE EARLY STAGES OF EDUCATION? . . . . .	42
<b>Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V.</b> EVALUATING ACADEMIC ADAPTATION IN STUDENTS: A NEW TECHNIQUE . . . . .	53
<b>Slepko Yu.N.</b> PSYCHOLOGICAL CONTENT AND DYNAMICS OF LEARNING ACTIVITY GOALS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY . . . . .	69
<b>Arendachuk I.V., Klenova M.A., Usova N.V.</b> FEATURES OF EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITY OF STUDENTS UNDER FORCED SELF-ISOLATION . . . . .	82
<b>Polyakova O., Lucía de Ros Cócera</b> EDUCATIONAL BREAKOUT AND SUSTAINABLE CLIL TEACHER TRAINING . . . . .	96

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию второй в 2022 г. выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 2 — 2022 г.).

Рубрику «Психология развития» открывает статья с описанием исследования взаимосвязи вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий и базовых и индивидуальных ценностей у молодого и старшего поколений. По результатам исследования можно предположить, что ценностная структура молодого поколения россиян будет все более подстраиваться под ускоренные в период пандемии COVID-19 процессы цифровизации.

Читатели также могут познакомиться с адаптацией русскоязычной версии инструмента LSITA-SF, который можно рекомендовать в качестве шкалы для скрининга и мониторинга удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте».

В рубрике «Психология образования» можно узнать о результатах эмпирического исследования феномена профессиональных представлений у студентов и формирующего эксперимента, целью которого является выявление влияния негативных эмоциональных переживаний на развитие профессиональных представлений у студентов; познакомиться с обширным литературным обзором современных работ, посвященных исследованиям когнитивных предикторов академической успешности, таких как психометрический интеллект и креативность; проследить особенности развития целей учебной деятельности студентов педагогического университета и их взаимосвязь с мотивацией и успешностью профессионального обучения; узнать о различиях в проявлении и детерминации образовательно-развивающей активности студентов в обычной жизнедеятельности и в условиях вынужденной социальной изоляции.

В выпуске представлены результаты разработки и валидизации новой методики, направленной на измерение и диагностику академической адаптации студентов.

Надеемся, что любой читатель сможет найти для себя интересный материал во втором в 2022 году выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

*Редакция журнала*

# Связь базовых человеческих ценностей и вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий у молодежи и старшего поколения

**Татарко А.Н.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7557-9107>, e-mail: [atatarko@hse.ru](mailto:atatarko@hse.ru)

**Макласова Е.В.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4857-9261>, e-mail: [emaklasova@hse.ru](mailto:emaklasova@hse.ru)

**Дубров Д.И.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: [ddubrov@hse.ru](mailto:ddubrov@hse.ru)

**Багдасарян М.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-9229>, e-mail: [mbagdasaryan@hse.ru](mailto:mbagdasaryan@hse.ru)

Представлены результаты исследования взаимосвязи вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и базовых индивидуальных ценностей у молодого и старшего поколения россиян. Предполагалось, что в этих возрастных группах базовые ценности играют разную роль в побуждении или препятствии вовлечения в использование ИКТ. Исследование проводилось с помощью социально-психологического опроса. Анкета включала авторскую методику для измерения вовлеченности в использование ИКТ и сокращенную версию опросника Ш. Шварца для оценки базовых ценностей (ESS-21). В сравнительной перспективе при помощи анализа модерации оценивалась связь активности использования ИКТ и базовых ценностей у российской молодежи и старшего поколения (N=990; средний возраст=37,6 лет; 31,4% мужчины) с учетом их возраста как модератора данной связи и контроля других социально-демографических характеристик. В результате было определено, что возраст респондентов отрицательно связан с вовлеченностью в ИКТ, в отличие от уровня образования и уровня дохода. Девять из десяти ценностей (за исключением «Стимуляции») связаны с вовлеченностью в использование ИКТ. Ряд ценностей связан с использованием ИКТ независимо от возраста («Власть», «Традиция», «Благожелательность», «Универсализм»). Также есть ряд

ценностей («Достижение», «Гедонизм», «Стимуляция», «Конформность», «Безопасность»), которые определенным образом сопряжены с вовлеченностью в использование ИКТ только у старшего поколения. В статье обсуждаются полученные результаты.

**Ключевые слова:** базовые ценности, информационно-коммуникационные технологии, цифровизация, модерация, молодежь, старшее поколение.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 19-18-00169, <https://rscf.ru/project/19-18-00169/>.

**Для цитаты:** Татарко А.Н., Макласова Е.В., Дубров Д.И., Багдасарян М.А. Связь базовых человеческих ценностей и вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий у молодежи и старшего поколения // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270201>

# The Relationship Between Basic Human Values and Use of Information and Communication Technology Among Younger and Older Generations

**Alexander N. Tatarko**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7557-9107>, e-mail: [atatarko@hse.ru](mailto:atatarko@hse.ru)

**Ekaterina V. Maklasova**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4857-9261>, e-mail: [emaklasova@hse.ru](mailto:emaklasova@hse.ru)

**Dmitrii I. Dubrov**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: [ddubrov@hse.ru](mailto:ddubrov@hse.ru)

**Maria A. Bagdasaryan**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-9229>, e-mail: [mbagdasaryan@hse.ru](mailto:mbagdasaryan@hse.ru)

This article presents the results of a study on the interrelationship between values and the use of Information and Communication Technology (ICT) among younger and older Russians. It was assumed that for these age groups basic values play a different role in encouraging or discouraging the use of ICT. The study was carried out using a socio-psychological survey. The questionnaire included the authors' methodology for measuring involvement in the use of ICT and a short version of Sh. Schwartz's questionnaire for assessing basic values (ESS-21). In a comparative perspective, using the moderator analysis, the connection between the active use of ICT and basic values among younger and older Russians (N=990; average age=37.6 years; 31.4% male) were assessed, taking into account their age as a moderator. As a result, it was found that the age of respondents is negatively associated with the active use of ICT, in contrast to the level of education and

income level. Nine out of ten values (excluding Stimulation) are associated with the use of ICT. Several values are associated with the use of ICT, regardless of age (Power, Tradition, Benevolence, Universalism). There is also a number of values (Achievement, Hedonism, Stimulation, Conformity, Security) which in a certain way are associated with the use of ICT only among the older generation. The article discusses the results obtained.

**Keywords:** basic values, information and communication technologies, digitalization, moderation, young people, older generation.

**Funding.** This work was supported by the Russian Science Foundation, grant № 19-18-00169, <https://rscf.ru/project/19-18-00169/>.

**For citation:** Tatarko A.N., Maklasova E.V., Dubrov D.I., Bagdasaryan M.A. The Relationship Between Basic Human Values and Use of Information and Communication Technology Among Younger and Older Generations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270201> (In Russ.).

## Введение

Роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обществе становится все значительнее с каждым годом. В частности, важность ИКТ в повседневной жизни стала очевидной в период пандемии COVID-19. Средства онлайн-коммуникации существенно поддержали бизнес, учебные заведения. В этой связи ценность умения активно использовать ИКТ неуклонно растет. Соответственно, необходимо понимать, как различные психологические факторы связаны с вовлеченностью в использование ИКТ.

Целью проведенного исследования было определение характера взаимосвязи базовых индивидуальных ценностей с вовлеченностью в использование ИКТ у респондентов двух возрастных категорий — у молодежи и взрослых. Поскольку социализация молодежи происходила в условиях активного использования ИКТ, т.н. киберсоциализации [1], а у взрослых — нет, то мы можем предположить, что в разных возрастных группах базовые ценности могут играть разную роль в побуждении или препятствовании активного использования ИКТ. Соответственно, наше исследование имеет две основные задачи: 1) оценка взаимосвязи индивидуальных ценностей с вовлеченностью в использование ИКТ; 2) оценка модерационного эффекта возраста респондентов на взаимосвязь между ценностями и вовлеченностью в использование ИКТ.

## Базовые ценности и их влияние на поведение

Базовые ценности указывают человеку на то, что для него важно в жизни. Категория ценностей личности широко применяется в социально-психологических исследованиях [14]. В теории базовых ценностей Ш. Шварца ценности определяются как мотивационные, надситуативные цели, служащие руководящими принципами в жизни людей [21]. В классической версии теория Ш. Шварца включала 10 базовых человеческих ценностей: «Власть», «Достижение», «Гедонизм», «Стимуляция», «Самостоятельность», «Универсализм», «Благожелательность», «Традиция», «Конформность» и «Безопасность». В теории Ш. Шварца взаимосвязи между десятью базовыми ценностями описываются в качестве двумерной структуры, состоящей из четырех типов ценностей высшего порядка [22]. Первое измерение представляет собой ценностную оппозицию «Открытость к изменениям» (ценности «Самостоятельность» и «Стимуляция») — «Сохранение» (ценности «Безопасность», «Конформность» и «Традиция»). Второе измерение включает в себя следующие ценности высшего порядка: «Самопреодоление» (ценности «Благожелательность» и «Универсализм») — «Самоутверждение» (ценности «Власть» и «Достижение»).

## Изменение ценностей с возрастом

Ш. Шварц выделял три источника возрастных различий в ценностных приоритетах: возрастные периоды жизни, физическое старение и когортные эффекты [22]. Молодые люди более нуждаются в поиске партнера для создания семьи и, следовательно, ищут его [10; 13]. В результате ценности, связанные с этими потребностями, должны иметь более высокий приоритет для молодых взрослых, чем для людей старшего возраста. Кроме того, молодые люди более ориентированы на получение удовольствий от жизни и нового опыта, следовательно, для них наиболее важны ценности «Гедонизм» и «Стимуляция» [8; 23]. С возрастом данная тенденция, как правило, уменьшается отчасти из-за возникающих жизненных проблем (воспитание детей, поддержание карьеры) и частично из-за ухудшения сенсорных способностей [8; 9]. Значимость ценностей сохранения возрастает с возрастом [24]. Для пожилых людей важно сохранить то, что они достигли и создали в течение жизни, поэтому для них характерно поддерживать привычный уклад жизни, социальный порядок, консервативные нормы и традиции [18; 19; 22].

Итак, ценности, сформированные в течение определенного периода жизни, отражают влияние окружающей среды и формируют то, чем индивид руководствуется в определенных этапах жизни.

## Связь ценностей с использованием ИКТ

Ценности связаны с широким спектром видов поведения людей, в том числе и с вовлеченностью в использование ИКТ. Восприятие индивидом ИКТ находится под влиянием ценностей. Было установлено следующее: принятие новой технологии требует ее соответствия ожиданиям и ценностным установкам индивида [15]. Например, чем больше индивид ценит достижения, тем больше он будет предпочитать наиболее продвинутые и прогрессивные технологии. Также если у индивида ярко выражены ценности саморазвития и любозна-

тельности, то он с высокой вероятностью будет положительно относиться к ИКТ [7].

Люди с ценностями, определяющими высокую склонность к риску, чаще более положительно относятся к использованию ИКТ, чем те, у кого склонность к риску выражена слабо [7]. В свою очередь, у пользователей социальных сетей зачастую сильно выражены ценности стимуляции [12].

Таким образом, в существующих исследованиях мы видим подтверждение идеи о том, что ценности могут быть связаны с вовлеченностью в использование ИКТ, однако эти исследования не концентрировались на изучении связи всех 10 ценностей (по Ш. Шварцу) с вовлеченностью в использование ИКТ, и тем более эта связь не рассматривалась в сравнительной перспективе — в группах молодежи и взрослых.

## Организация и методы исследования

### Выборка

В выборку исследования вошли 990 респондентов (из них 31,4% мужчин), возраст которых варьируется от 15 до 72 лет (средний возраст  $M=37,6$  лет,  $\sigma=11,284$  лет). Около 62,8% респондентов имели высшее образование, остальные — либо средне-специальное, либо незаконченное высшее (студенты). Также важно отметить, что на 2019 г. 76,9% респондентов трудоустроены и 87,1% — имеют доход выше установленного прожиточного минимума.

### Процедура

Социально-психологическое исследование проводилось с начала октября 2019 года по начало марта 2020 года на онлайн-платформе «1ka.si». Ссылка на исследование распространялась через такие социальные сети, как «ВКонтакте» и Facebook\*.

### Инструментарий

1. *Вовлеченность в использование ИКТ* оценивалась с помощью авторской методики [4], позволяющей оценить как весь индекс оценки вовлеченности в использование ИКТ,

\* С 21 марта 2022 года официально запрещен на территории России.

так и отдельные его компоненты (экономические действия в интернете, коммуникация в социальных сетях, использование смартфона, разнообразие сфер использования ИКТ). Опросник состоит из 16 вопросов, на которые респонденту необходимо дать ответ по 5-балльной шкале, указав частоту, с которой совершаются описанные действия (от 1 — «никогда» до 5 — «ежедневно»). Например, «Насколько часто Вы пользуетесь компьютером, планшетным компьютером или ноутбуком в повседневной жизни?».

2. *Базовые индивидуальные ценности* оценивались при помощи сокращенной версии опросника Ш. Шварца, включенного в анкету Европейского Социального Исследования [11]. Для диагностики 10 базовых ценностей респонденту предлагается 21 утверждение, предполагающее ответ по 6-балльной шкале.

3. Респондентам были предложены вопросы, направленные на оценку их *социально-демографических характеристик*: пол, возраст, уровень образования и уровень дохода.

### Результаты

В табл. 1 представлены средние значения и стандартные отклонения переменных исследования (10-ти ценностей и индекса вовлеченности в использование ИКТ), а также результаты

оценки значимости различий данных переменных между молодежью и взрослыми. Результаты показывают, что у молодежи статистически значимо выше показатели вовлеченности в использование ИКТ, а также значимо выше значения таких ценностей, как «Стимуляция», «Гедонизм», «Достижение», «Власть». Взрослые продемонстрировали статистически значимо более высокие значения таких ценностей, как «Безопасность», «Конформность», «Традиция». Удивительным выглядит более высокое значение ценностей власти у молодежи. Обычно у молодых поколений эти ценности выражены в меньшей степени, чем у более старших [2].

В табл. 2 представлены результаты оценки связи ценностей, входящих в блок «Самоутверждение», вовлеченности в использование ИКТ и возраста. В данном случае ценности «Достижение» и «Власть» статистически значимо и положительно связаны с вовлеченностью в использование ИКТ. Возраст статистически значимо и отрицательно связан с вовлеченностью в использование ИКТ. Влияние эффекта интеракции (модерационный эффект) ценностей блока «Самоутверждение» и возраста на вовлеченность в использование ИКТ статистически значимо и положительно только в случае ценности «Достижение».

На рис. 1 визуальное представлено взаимодействие ценности «Достижение» и воз-

Таблица 1

#### Средние значения, стандартные отклонения, значимость различий средних

Переменная	Молодежь M(SD)	Взрослые M(SD)	t
Вовлеченность в использование ИКТ	3,63 (0,46)	3,18 (0,68)	7,05***
Безопасность	4,37 (1,12)	4,82 (1,10)	-3,68***
Конформность	3,45 (1,25)	3,75 (1,24)	-2,20
Традиция	3,54 (1,10)	4,23 (1,05)	-5,86***
Благожелательность	4,41 (1,18)	4,46 (1,03)	-0,38
Универсализм	4,42 (0,98)	4,50 (0,93)	-0,72
Самостоятельность	4,38 (0,99)	4,34 (1,05)	0,38
Стимуляция	3,84 (1,25)	3,29 (1,35)	3,81***
Гедонизм	4,41 (1,11)	3,57 (1,29)	6,36***
Достижение	4,26 (1,27)	3,42 (1,37)	5,77***
Власть	3,89 (1,18)	3,29 (1,20)	4,63***

Примечание. \*\*\* p<0,001.

Таблица 2

**Взаимосвязь ценностей блока «Самоутверждение» и вовлеченности в использование ИКТ при учете возраста как модератора**

Переменные	Модель 1	Модель 2
	«Достижение» $\beta$	«Власть» $\beta$
Ценность+	0,13***	0,09**
Возраст	-0,02***	-0,02***
Ценность x Возраст	0,006*	0,004
Пол	-0,03	-0,04
Образование	0,04	0,05**
Доход	0,06***	0,06***
R <sup>2</sup>	0,14	0,13
F-статистика	25,62***	22,97***

Примечание. В каждой из моделей представлена та ценность, которая указана в столбце; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

раста при объяснении дисперсии показателя вовлеченности в использование ИКТ. Наклон линии связи становится более выраженным с повышением возраста, то есть связь между ценностью «Достижение» и вовлеченностью в использование ИКТ усиливается, особенно в случае старшего поколения.

В табл. 3 представлены результаты оценки связи ценностей блока «Сохранение», вовле-

ченности в использование ИКТ и возраста. В данном случае ценности «Безопасность» «Конформность» и «Традиция» статистически значимо и отрицательно связаны с вовлеченностью в использование ИКТ. Возраст статистически значимо и отрицательно связан с вовлеченностью в использование ИКТ. Влияние эффекта интеракции ценностей блока «Сохранение» и возраста на вовлеченность

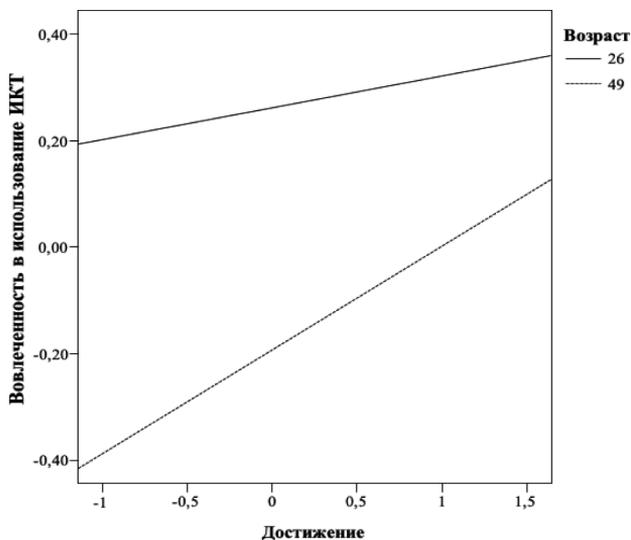


Рис. 1. Графическое представление взаимодействия между ценностью «Достижение», возрастом и вовлеченностью в использование ИКТ

Таблица 3

**Взаимосвязь ценностей блока «Сохранение» и вовлеченности в использование ИКТ при учете возраста как модератора**

Переменные	Модель 3	Модель 4	Модель 5
	«Безопасность» β	«Конформность» β	«Традиция» β
Ценность+	-0,10**	-0,09**	-0,09**
Возраст	-0,02***	-0,02***	-0,02***
Ценность x Возраст	-0,009**	-0,006*	-0,004
Пол	-0,04	-0,04	-0,04
Образование	0,05***	0,05**	0,05**
Доход	0,06***	0,06***	0,06***
R <sup>2</sup>	0,14	0,13	0,13
F-статистика	24,9***	24,06***	22,93***

Примечание. В каждой из моделей представлена та ценность, которая указана в столбце; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

в использование ИКТ статистически значимо и отрицательно только в случае ценностей «Безопасность» и «Конформность».

На рис. 2 визуальное представлено взаимодействие ценности «Безопасность» и возраста при объяснении дисперсии показателя вовлеченности в использование ИКТ. Наклон линии связи становится более выраженным с повышением возраста, то есть

связь между ценностью «Безопасность» и вовлеченностью в использование ИКТ усиливается, в то время как у молодежи данная ценность не связана с вовлеченностью в использование ИКТ.

На рис. 3 визуальное представлено взаимодействие ценности «Конформность» и возраста при объяснении дисперсии показателя вовлеченности в использование ИКТ.

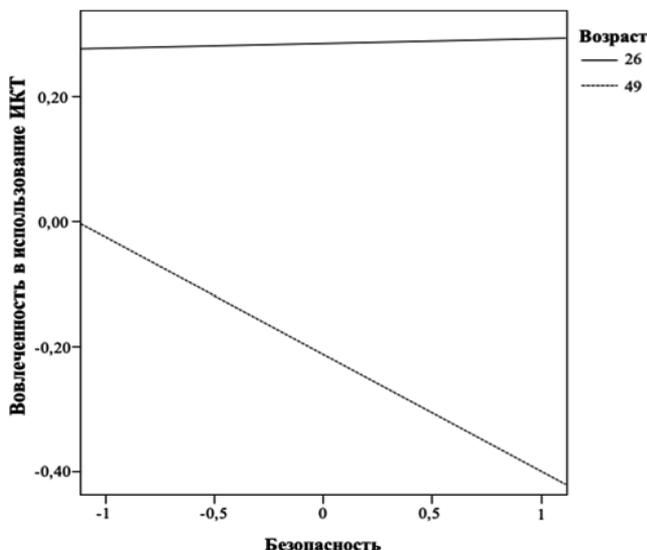


Рис. 2. Графическое представление модерационного эффекта возраста по отношению к взаимосвязи между ценностью «Безопасность» и вовлеченностью в использование ИКТ

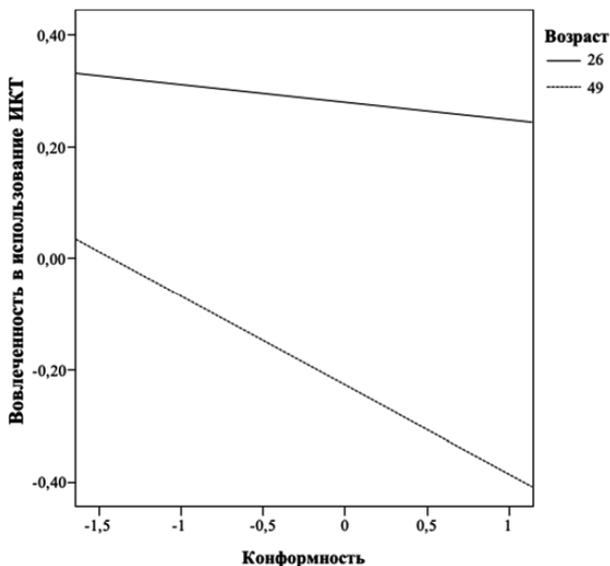


Рис. 3. Графическое представление модерационного эффекта возраста по отношению к взаимосвязи между ценностью «Конформность» и вовлеченностью в использование ИКТ

С повышением возраста наклон линии связи становится более выраженным, то есть связь между ценностью «Конформность» и вовлеченностью в использование ИКТ усиливается.

В табл. 4 представлены результаты оценки связи ценностей блока «Самопреодоление», вовлеченности в использование ИКТ и

возраста. В данном случае только ценность «Универсализм» статистически значимо и отрицательно связана с вовлеченностью в использование ИКТ. Возраст статистически значимо и отрицательно связан с вовлеченностью в использование ИКТ. Модерационный эффект возраста статистически незначим для моделей, представленных в табл. 4.

Таблица 4

**Взаимосвязь ценностей блока «Самопреодоление» и вовлеченности в использование ИКТ при учете возраста как модератора**

Переменные	Модель 6	Модель 7
	«Благожелательность» $\beta$	«Универсализм» $\beta$
Ценность+	0,06	-0,08**
Возраст	-0,02***	-0,02***
Ценность x Возраст	-0,002	0,003
Пол	-0,04	-0,04
Образование	0,05**	0,05***
Доход	0,07***	0,06***
R <sup>2</sup>	0,12	0,13
F-статистика	22,15***	23,03***

Примечание. В каждой из моделей представлена та ценность, которая указана в столбце; \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

В табл. 5 представлены результаты оценки связи ценностей блока «Открытость изменениям», вовлеченности в использование ИКТ и возраста. В данном случае ценности «Гедонизм», «Стимуляция» и «Самостоятельность» статистически незначимо связаны с вовлеченностью в использование ИКТ. Возраст статистически значимо и отрицательно связан с вовлеченностью в ис-

пользование ИКТ. Возраст также является модератором связи ценностей «Гедонизм» и «Стимуляция» с вовлеченностью в использование ИКТ.

На рис. 4 и 5 визуальное представление интеракции таких ценностей, как «Гедонизм» и «Стимуляция», с возрастом при объяснении дисперсии показателя вовлеченности в использование ИКТ.

Таблица 5

**Взаимосвязь ценностей блока «Открытость изменениям» и вовлеченности в использование ИКТ при учете возраста как модератора**

Переменные	Модель 8 «Гедонизм» $\beta$	Модель 9 «Стимуляция» $\beta$	Модель 10 «Самостоятельность» $\beta$
Ценность+	0,06	0,06	-0,00
Возраст	-0,02***	-0,02***	-0,02***
Ценность x Возраст	0,007**	0,007*	-0,003
Пол	-0,04	-0,04	-0,05
Образование	0,05***	0,05**	0,05*
Доход	0,06***	0,06***	0,06***
R <sup>2</sup>	0,13	0,13	0,12
F-статистика	23,59***	22,85***	19,58***

Примечание. В каждой из моделей представлена та ценность, которая указана в столбце; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

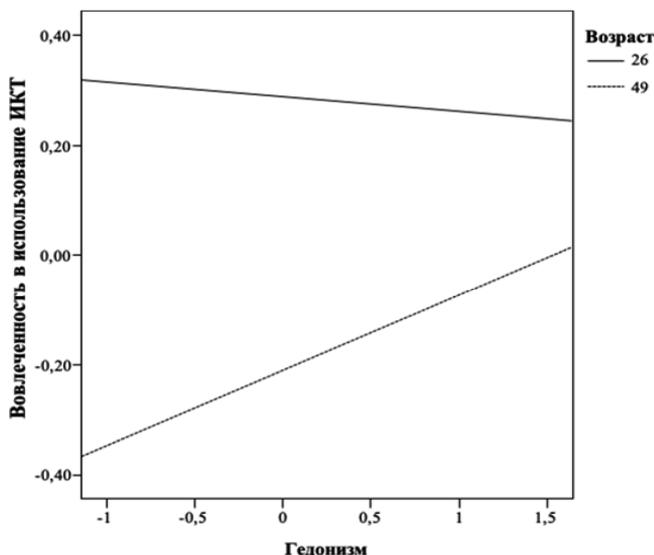


Рис. 4. Графическое представление модерационного эффекта возраста по отношению к взаимосвязи между ценностью «Гедонизм» и вовлеченностью в использование ИКТ

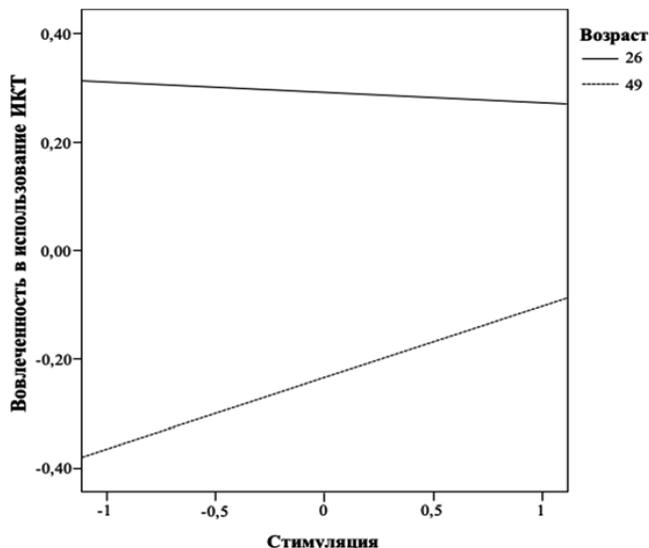


Рис. 5. Графическое представление модерационного эффекта возраста по отношению к взаимосвязи между ценностью «Стимуляция» и вовлеченностью в использование ИКТ

Наклон линий связи становится более выраженным с повышением возраста, то есть связь между ценностями «Гедонизм» и «Стимуляция» и вовлеченностью в использование ИКТ усиливается, в то время как у молодежи наклон линии связей имеет относительно горизонтальное положение, что свидетельствует скорее об их отсутствии.

### Обсуждение результатов

Прежде всего отметим, что возраст респондентов отрицательно связан с вовлеченностью в использование ИКТ. Также построенные модели указывают на то, что социально-демографические характеристики (уровень дохода и образования) у респондентов двух поколений связаны с вовлеченностью в использование ИКТ положительно, что соответствует результатам предыдущих исследований [5].

Ценности блока «Самоутверждение» положительно связаны с вовлеченностью в использование ИКТ. Люди, отдающие предпочтение контролю всех аспектов своей жизни, предпочитают использовать ИКТ с целью

расширения своего социального влияния [6]. Для людей, ориентированных в своей жизни на достижение успеха, владение знанием и навыком использования таких технологий выступает инструментом для своего личностного и профессионального развития [6]. Однако при этом важно обратить внимание на то, что ценности власти положительно связаны с вовлеченностью в использование ИКТ независимо от возраста, а в группе взрослых именно ценности достижения побуждают к более активному использованию ИКТ. Ранее мы обратили внимание на более высокое значение ценностей власти у молодежи и отметили, что обычно у молодых поколений эти ценности выражены в меньшей степени, чем у более старших [2]. Более высокие значения ценностей власти российской молодежи можно объяснить именно тем, что ценностная структура подстраивается под цифровую среду, которая предъявляет более высокие требования к вовлеченности в использование ИКТ.

Ценности блока «Сохранение» отрицательно связаны с вовлеченностью в использование ИКТ. На сегодняшний день ИКТ широко используются во всех сферах жизни

общества. Однако их динамичное развитие приводит к тому, что правовое регулирование отношений в этой сфере не успевает стабилизировать и упорядочить все потенциальные взаимодействия пользователей, что актуализирует вопрос о безопасном пребывании в информационной среде [3]. Таким образом, люди, ориентированные на построение безопасного и стабильного общества, будут стремиться избегать использования ИКТ и продолжать оценивать пребывание в этой среде с точки зрения потенциальных рисков [25]. Такой паттерн поведения в большей мере свойственен взрослым, которые имеют более выраженные по сравнению с молодежью ценности «Конформность» и «Безопасность».

Ценности блока «Самопреодоление» отрицательно связаны с вовлеченностью в использование ИКТ в случае ценности «Универсализм» и не связаны вовсе в случае ценности «Благожелательность» [21]. Данные ценности не отличаются статистически значимо в группах молодежи и взрослых, также мы не обнаружили модерации — в группах молодежи и взрослых направленность связи универсализма с вовлеченностью в использование ИКТ одинакова. Стоит отметить, что современные технологии мало направлены в сторону поддержания окружающей среды и на данный момент наносят ей значительный ущерб, что идет вразрез со взглядами людей, доминирующей ценностью которых является «Универсализм» [17]. Кроме того, говоря о равенстве людей, роль ИКТ весьма неоднозначна, поскольку информационное пространство, создаваемое посредством технологий, скорее обостряет проблемы, связанные с ним [20].

Ценности блока «Открытость изменениям» не сопряжены с вовлеченностью в использование ИКТ на всей выборке. Однако при рассмотрении возраста как модератора, связи между ценностью «Гедонизм» и ценностью «Стимуляция» с вовлеченностью в использование информационных технологий соответственно актуализируются. Таким образом, мы видим, что «Гедонизм» и «Стимуляция» демонстрируют положительную связь с вовлеченностью в использование ИКТ

только в группе взрослых россиян. То разнообразие видов деятельности, которое на сегодняшний день ИКТ предоставляют пользователям, позволяет удовлетворить потребности даже самых избирательных из них. Поэтому старшее поколение, мотивированное такими ценностями, как «Гедонизм» и «Стимуляция», более вовлечено в использование информационных технологий. В то время как молодое поколение, искушенное пребыванием в информационной и технологичной среде, не склонно удовлетворять свою потребность в разнообразной деятельности и новом опыте посредством использования технологий [16].

### **Заключение**

Мы обнаружили, что ценности, связанные с вовлеченностью в использование ИКТ, можно разделить на две категории:

1) Ценности, которые связаны с вовлеченностью в использование ИКТ универсально, независимо от возраста респондентов: «Власть» (положительно), «Традиция» (отрицательно), «Благожелательность» (отрицательно).

2) Ценности, которые значимо связаны с вовлеченностью в использование ИКТ только у взрослых: «Достижение» (положительно), «Гедонизм» (положительно), «Стимуляция» (положительно), «Конформность» (отрицательно), «Безопасность» (отрицательно).

Можно предположить, что ценностная структура молодого поколения россиян будет все более подстраиваться под ускоренные в период пандемии COVID-19 процессы цифровизации. Опираясь на выявленные тенденции, мы также можем предположить, в какую сторону будет идти ценностный сдвиг. У нового поколения будет усиливаться выраженность ценностей «Достижение», «Стимуляция», «Гедонизм» и, вероятно, «Власть». Значимость ценностей «Благожелательность», «Традиция», «Конформность» будет снижаться. Новая цифровая среда будет поддерживать такую ценностную структуру, тем более, если большое количество социальных контактов представителей молодого поколения «уйдет в онлайн», как это происходит сейчас. Мы полагаем, что при воспитании молодежи в новых

условиях важно уделять большее внимание формированию ценностей блока «Самопреодоление» (прежде всего, «Благожелатель-

ности»), которые важны для построения гармоничных социальных отношений, но могут снижаться при адаптации к цифровой среде.

### Литература

1. Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 4. С. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404
2. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.
3. Полякова Т.А., Акулова Е.В. Развитие законодательства в области обеспечения информационной безопасности: тенденции и основные проблемы // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2015. № 3. С. 4—17.
4. Методика оценки вовлеченности в использовании информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Татарко А.Н. [и др.] // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 159—179. DOI:10.17759/sps.2020110110
5. Татарко А.Н., Миронова А.А., Макласова Е.В. Индивидуальные ценности и активность использования интернета: сопоставление России и европейских стран [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 4. С. 77—95. DOI:10.17759/sps.2019100406
6. Ahmad S., Mustafa M., Ullah A. Association of demographics, motives and intensity of using Social Networking Sites with the formation of bonding and bridging social capital in Pakistan // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 57. P. 107—114. DOI:10.1016/j.chb.2015.12.027
7. Bagchi K.K. et al. Internet use and human values: Analyses of developing and developed countries // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 50. P. 76—90. DOI:10.1016/j.chb.2015.03.055
8. Baltes P.B., Lindenberger U., Staudinger U.M. Life span theory in developmental psychology // In W. Damon, R.M. Lerner (ed.) // Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed). New York: Wiley, 2006.
9. Costa P.T.Jr., McCrae R.R. Age changes in personality and their origins: Comment on Roberts, Walton, and Viechtbauer // Psychological Bulletin. 2006. Vol. 132. P. 26—28. DOI:10.1037/0033-2909.132.1.26
10. Erikson E.H. The life cycle completed: A review. New York: Norton, 1988.
11. European Social Survey, 2016 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.europeansocialsurvey.org/data/country.html?c=russian\\_federation](https://www.europeansocialsurvey.org/data/country.html?c=russian_federation) (дата обращения: 10.08.2020).
12. Fogel J., Nehmad E. Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns // Computers in human behavior. 2009. Vol. 25. № 1. P. 153—160. DOI:10.1016/j.chb.2008.08.006
13. Kenrick D.T. et al. Renovating the pyramid of needs: Contemporary extension built upon ancient foundations // Perspectives on Psychological Science. 2010. Vol. 5. P. 292—314. DOI:10.1177/1745691610369469
14. Knafo A., Roccas S., Sagiv L. The Value of Values in Cross-Cultural Research: A Special Issue in Honor of Shalom Schwartz // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2011. Vol. 42(2). P. 178—185. DOI:10.1177/0022022110396863
15. Lin K.Y., Lu H.P. Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory // Computers in human behavior. 2011. Vol. 27(3). P. 1152—1161. DOI:10.1016/j.chb.2010.12.009
16. Pang H. Exploring the beneficial effects of social networking site use on Chinese students' perceptions of social capital and psychological well-being in Germany // International Journal of Intercultural Relations. 2018. Vol. 67. P. 1—11. DOI:10.1016/j.ijintrel.2018.08.002
17. Renewable energy in Europe — 2017. Recent growth and knock-on effects. European Environment Agency [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eea.europa.eu/publications/renewable-energy-in-europe> (дата обращения: 03.11.2019).
18. Robinson O.C. Values and adult age: Findings from two cohorts of the European Social Survey // European Journal of Ageing. 2013. Vol. 10. P. 11—23. DOI:10.1007/s10433-012-0247-3
19. Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973.
20. Sargolzaei E., Nikbakht M. The ethical and social issues of information Technology: A case study // International Journal of Advanced Computer Science and Applications. 2017. Vol. 8(10). DOI:10.14569/IJACSA.2017.081019
21. Schwartz S. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // Advances in Experimental Social Psychol. 1992. Vol. 25(1). P. 1—65. DOI:10.1016/S0065-2601(08)60281-6
22. Schwartz S.H. Validity and applicability of the theory of values // Valores e comportamentos nas organizações // In A. Tamayo, J.B. Porto (ed.). Petropolis, Brazil: Editora Vozes, 2005. P. 56—95.
23. Schwartz S.H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey // In Lowell R., Roberts C.,

Fitzgerald R., Eva G. (ed.). London: Sage, 2007. P. 161—193.  
24. Vaillant G.E. Aging well. Boston: Little, Brown, 2002.

## References

1. Aysina R.M., Nesterova A.A. Kibersotsializatsiya molodezhi v informatsionno-kommunikatsionnom prostranstve sovremennogo mira: efekty i riski [Elektronnyi resurs] [Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404 (In Russ.).  
2. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Tsennosti kul'tury i razvitiye obshchestva [Cultural values and development of society]. Moscow: Publ. GU VShE, 2007. 527 p.  
3. Polyakova T.A., Akulova E.V. Razvitiye zakonodatel'stva v oblasti obespecheniya informatsionnoi bezopasnosti: tendentsii i osnovnyye problem [The development of legislation in the field of information security: trends and key issues]. *Pravo. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Law. Journal of the Higher School of Economics]*, 2015, no. 3, pp. 4—17. (In Russ.).  
4. Tatarko A.N. [i dr.] Metodika otsenki вовлеченности v ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii [Elektronnyi resurs] [Assessment methodology of involvement in information and communication technology using]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 159—179. DOI:10.17759/sps.2020110110 (In Russ., abstr. in Engl.).  
5. Tatarko A.N., Mironova A.A., Maklasova E.V. Individual'nye tsennosti i aktivnost' ispol'zovaniya interneta: sopostavlenie Rossii i evropeiskikh stran [Elektronnyi resurs] [Individual values and internet use: comparison of Russia and European countries]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 77—95. DOI:10.17759/sps.2019100406 (In Russ.).  
6. Ahmad S., Mustafa M., Ullah A. Association of demographics, motives and intensity of using Social Networking Sites with the formation of bonding and bridging social capital in Pakistan. *Computers in Human Behavior*, 2016, no. 57, pp. 107—114. DOI:10.1016/j.chb.2015.12.027  
7. Bagchi K.K. et al. Internet use and human values: Analyses of developing and developed countries. *Computers in Human Behavior*, 2015, no. 50, pp. 76—90. DOI:10.1016/j.chb.2015.03.055  
8. Baltes P.B., Lindenberger U., Staudinger U.M. Life span theory in developmental psychology. In W. Damon, R.M. Lerner (ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed.)*. New York: Wiley, 2006.

25. Warner-Söderholm G. et al. Who trusts social media? // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 81. P. 303—315. DOI:10.1016/j.chb.2017.12.026

9. Costa P.T.Jr., McCrae R.R. Age changes in personality and their origins: Comment on Roberts, Walton, and Viechtbauer. *Psychological Bulletin*, 2006. Vol. 132, pp. 26—28. DOI:10.1037/0033-2909.132.1.26  
10. Erikson E.H. The life cycle completed: A review. New York: Norton, 1988.  
11. European Social Survey, 2016 [Electronic resources]. Available at: [https://www.europeansocialsurvey.org/data/country.html?c=russian\\_federation](https://www.europeansocialsurvey.org/data/country.html?c=russian_federation) (Accessed 10.08.2020).  
12. Fogel J., Nehmad E. Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns. *Computers in human behavior*, 2009. Vol. 25, no. 1, pp. 153—160. DOI:10.1016/j.chb.2008.08.006  
13. Kenrick D.T. et al. Renovating the pyramid of needs: Contemporary extension built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 2010. Vol. 5, pp. 292—314. DOI:10.1177/1745691610369469  
14. Knafo A., Roccas S., Sagiv L. The Value of Values in Cross-Cultural Research: A Special Issue in Honor of Shalom Schwartz. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2011. Vol. 42, no. 2, pp. 178—185. DOI:10.1177/0022022110396863  
15. Lin K.Y., Lu H.P. Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in human behavior*, 2011. Vol. 27, no. 3, pp. 1152—1161. DOI:10.1016/j.chb.2010.12.009  
16. Pang H. Exploring the beneficial effects of social networking site use on Chinese students' perceptions of social capital and psychological well-being in Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, 2018. Vol. 67, pp. 1—11. DOI:10.1016/j.ijintrel.2018.08.002  
17. Renewable energy in Europe — 2017. Recent growth and knock-on effects. European Environment Agency [Electronic resource]. Available at: <https://www.eea.europa.eu/publications/renewable-energy-in-europe> (Accessed 03.11.2019).  
18. Robinson O.C. Values and adult age: Findings from two cohorts of the European Social Survey. *European Journal of Ageing*, 2013. Vol. 10, pp. 11—23. DOI:10.1007/s10433-012-0247-3  
19. Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973.  
20. Sargolzaei E., Nikbakht M. The ethical and social issues of information Technology: A case study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 2017. Vol. 8, no. 10. DOI:10.14569/IJACSA.2017.081019  
21. Schwartz S. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1992. Vol. 25, no. 1, pp. 1—65. DOI:10.1016/S0065-2601(08)60281-6

22. Schwartz S.H. Validity and applicability of the theory of values. In A. Tamayo, J.B. Porto (ed.). *Valores e comportamentos nas organizações*, 2005. Petropolis, Brazil: Vozes, pp. 56—95.
23. Schwartz S.H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In Lowell R., Roberts C., Fitzgerald R., Eva G. (ed.). *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey*. London: Sage, 2007, pp. 161—193.
24. Vaillant G.E. *Aging well*. Boston: Little, Brown, 2002.
25. Warner-Søderholm G. et al. Who trusts social media? *Computers in Human Behavior*, 2018. Vol. 81, pp. 303—315. DOI:10.1016/j.chb.2017.12.026

### **Информация об авторах**

*Татарко Александр Николаевич*, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Центр социокультурных исследований, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7557-9107>, e-mail: [atatarko@hse.ru](mailto:atatarko@hse.ru)

*Макласова Екатерина Владимировна*, аспирант, стажер-исследователь, Центр социокультурных исследований, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4857-9261>, e-mail: [emaklasova@hse.ru](mailto:emaklasova@hse.ru)

*Дубров Дмитрий Игоревич*, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Центр социокультурных исследований, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: [ddubrov@hse.ru](mailto:ddubrov@hse.ru)

*Багдасарян Мария Арсеновна*, аспирант, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-9229>, e-mail: [mbagdasaryan@hse.ru](mailto:mbagdasaryan@hse.ru)

### **Information about the authors**

*Alexander N. Tatarko*, Doctor of Psychology, Chief Research Fellow, Center for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7557-9107>, e-mail: [atatarko@hse.ru](mailto:atatarko@hse.ru)

*Ekaterina V. Maklasova*, Postgraduate Student, Research Intern, Center for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4857-9261>, e-mail: [emaklasova@hse.ru](mailto:emaklasova@hse.ru)

*Dmitrii I. Dubrov*, PhD in Psychology, Research Fellow, Center for Socio-Cultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-4197>, e-mail: [ddubrov@hse.ru](mailto:ddubrov@hse.ru)

*Maria A. Bagdasaryan*, Postgraduate Student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-9229>, e-mail: [mbagdasaryan@hse.ru](mailto:mbagdasaryan@hse.ru)

Получена 22.02.2022

Received 22.02.2022

Принята в печать 22.04.2022

Accepted 22.04.2022

# Удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте» и ее диагностика: адаптация русскоязычной версии LSITA-SF

**Золотарева А.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: [alena.a.zolotareva@gmail.com](mailto:alena.a.zolotareva@gmail.com)

**Аверина П.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7549-9024>, e-mail: [paverina@hse.ru](mailto:paverina@hse.ru)

**Тимошина А.Л.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0706-802X>, e-mail: [amtimoshina@gmail.com](mailto:amtimoshina@gmail.com)

Целью исследования была адаптация русскоязычной версии краткой формы индекса удовлетворенности жизнью для «третьего возраста» (Life Satisfaction Index for the Third Age-Short Form; LSITA-SF) Э. Барретта [6]. В исследовании приняли участие 203 респондента в возрасте от 50 до 83 лет. Все участники заполнили LSITA-SF и шкалы, оценивающие апатию, депрессию, субъективную витальность, общую удовлетворенность жизнью и субъективное переживание счастья. Обработка результатов показала, что русскоязычная версия LSITA-SF имеет однофакторную структуру, а также демонстрирует высокие показатели внутренней надежности и конвергентной валидности. Анализ социально-демографических различий в показателях по LSITA-SF указал на то, что женщины и респонденты более младшего возраста имели более высокие показатели удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте», чем мужчины и респонденты более старшего возраста. На основании обнаруженных закономерностей делается вывод о том, что русскоязычная версия LSITA-SF является надежным и валидным инструментом, который можно рекомендовать в качестве шкалы для скрининга и мониторинга удовлетворенности жизнью у русскоязычных респондентов, находящихся в «третьем возрасте».

**Ключевые слова:** LSITA-SF, удовлетворенность жизнью, «третий возраст», факторная структура, внутренняя надежность, конвергентная валидность.

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых — кандидатов наук (проект № МК-541.2020.6).

**Для цитаты:** Золотарева А.А., Аверина П.А., Тимошина А.Л. Удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте» и ее диагностика: адаптация русскоязычной версии LSITA-SF // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 19—28. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270202>

# Satisfaction with Life in the “Third Age” and Its Measurement: Adaptation of the Russian Version of the LSITA-SF

**Alena A. Zolotareva**

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: [alena.a.zolotareva@gmail.com](mailto:alena.a.zolotareva@gmail.com)

**Polina A. Averina**

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7549-9024>, e-mail: [paverina@hse.ru](mailto:paverina@hse.ru)

**Anastasiia L. Timoshina**

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0706-802X>, e-mail: [amtimoshina@gmail.com](mailto:amtimoshina@gmail.com)

The aim of this study was to adapt the Russian version of the Life Satisfaction Index for the Third Age–Short Form (LSITA-SF) by E. Barrett [6]. The study involved 203 respondents aged 50 to 83 years. All participants completed a set of socio-demographic questions, LSITA-SF, and instruments assessing apathy, depression, subjective vitality, overall satisfaction with life, and subjective happiness. The results showed that the Russian version of the LSITA-SF has a one-factor structure and demonstrates high internal reliability and convergent validity. An analysis of the socio-demographic differences in the LSITA-SF scores indicated that females and younger respondents had higher scores of satisfaction with life in the “third age” than males and older respondents. It was concluded that the Russian version of the LSITA-SF is a reliable and valid instrument that can be recommended as a scale for screening and monitoring satisfaction with life in the Russian-speaking respondents who are in the “third age”.

**Keywords:** LSITA-SF, life satisfaction, “third age”, factor structure, internal reliability, convergent validity.

---

**Funding.** The research was supported by the grant of the President of the Russian Federation for the state support of young Russian scientists and candidates of sciences (project No. MK-541.2020.6).

**For citation:** Zolotareva A.A., Averina P.A., Timoshina A.L. Satisfaction with Life in the “Third Age” and its Measurement: Adaptation of the Russian Version of the LSITA-SF. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270202> (In Russ.).

## Введение

Удовлетворенность жизнью как интегральная характеристика субъективного благополучия всегда была предметом интенсивного внимания исследователей, потому не представляется удивительным тот факт, что в период пандемии COVID-19 появилось достаточно большое количество эмпирических исследований, проливающих

свет на удовлетворенность жизнью как специфический исход в кризисных жизненных обстоятельствах. Результаты популяционных исследований указали на то, что с большей удовлетворенностью жизнью были связаны большие показатели надежды и осмысленности жизни [21], меньшие показатели стресса и страха, связанного с пандемией, а также большие показатели чувства связности [12],

меньшее количество дней социальной изоляции, достаточное количество информации, профессиональная занятость и частичный доступ к внешнему миру [17].

Особо остро пандемия COVID-19 повлияла на лиц зрелого возраста, попавших в группу риска и вынужденных соблюдать усиленные меры предосторожности. Специалисты обнаружили противоречивые закономерности, связанные с удовлетворенностью жизнью в пожилом возрасте, которые, по всей видимости, можно объяснить кросс-культурными различиями респондентов и/или особенностями распространения пандемии и борьбы с ней в конкретных странах. Так, в Бельгии пожилые люди сообщали о значительном снижении удовлетворенности жизнью в период пандемии COVID-19 [9], тогда как в Швеции показатели удовлетворенности жизнью остались стабильными по отношению к допандемическим оценкам даже при том, что 44,9% респондентов беспокоились о своем здоровье, 69,5% — о социальных последствиях пандемии, 25,1% — о финансовых последствиях пандемии и 42,3% — о высоком риске инфицирования [22]. Наконец, в Польше и Германии пожилые люди оценивали свою удовлетворенность жизнью, качество жизни и в целом психологическое благополучие во время пандемии выше, чем молодые люди, а также демонстрировали большую толерантность к риску, лучшее качество сна, более высокие показатели оптимизма и меньшее количество трудностей с расслаблением, чем респонденты среднего возраста [7].

Данные закономерности иллюстрируют необходимость проведения кросс-культурных исследований удовлетворенности жизнью в зрелом возрасте, что, в свою очередь, предполагает наличие психометрически обоснованных инструментов.

В настоящее время в психологических исследованиях широко распространена шкала удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale, SWLS), разработанная в 1985 году американским психологом Э. Динером [10]. Она используется для диагностики респондентов в юношеском и зрелом возрасте, в том

числе находящихся в периоде поздней зрелости [13]. Позднее были разработаны и валидизированы многомерные шкалы удовлетворенности жизнью для детей (Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children, MLSS-C) [19] и респондентов юношеского возраста (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) [20]. Наконец, в 2009 году Э. Барретт разработал краткую форму индекса удовлетворенности жизнью для «третьего возраста» (Life Satisfaction Index for the Third Age-Short Form; LSITA-SF), предназначенную для оценки удовлетворенности жизнью у лиц, достигших 50-летнего возраста [6]. В отличие от SWLS, LSITA-SF содержит не только общие, но и специфические вопросы, измеряющие соотношение текущей удовлетворенности жизнью с аналогичными оценками в более молодом возрасте (например: «Я счастлив так же, как и в молодости», «Оглядываясь на прошлое, я испытываю чувство удовлетворения», «Чем старше я становлюсь, тем лучше мне кажется жизнь» и т.д.).

В России в исследованиях удовлетворенности жизнью у взрослых респондентов используется адаптированная русскоязычная версия SWLS [3], а у детей — многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников, разработанная на основе MSLSS [5]. При этом в арсенале русскоязычных инструментов до сих пор нет специфических шкал для оценки удовлетворенности жизнью у респондентов в период поздней зрелости. В силу научной и практической ценности LSITA-SF *целью настоящего исследования* стала адаптация русскоязычной версии шкалы.

## **Организация и методы исследования**

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие 203 респондента, в том числе 57 мужчин и 146 женщин в возрасте от 50 до 83 лет ( $M=61,65$ ,  $SD=7,89$ ). Ссылка на электронную анкету была распространена с помощью объявлений в социальных сетях и поликлиниках г. Москвы. Все респонденты дали письменное информированное добровольное согласие на участие в исследовании.

**Методы исследования.** Участники исследования заполнили анкету, состоящую из русскоязычной версии LSITA-SF и следующих шкал:

1. *Шкала апатии А.А. Золотаревой* предназначена для диагностики апатии как психического состояния, характеризующегося безразличием и равнодушием по отношению к себе, другим и миру [2].

2. *Краткая форма Гериатрической шкалы депрессии Дж. Шейха и Дж. Йесаважа (Geriatric Depression Scale-Short Form, GDS-SF) в адаптации В.С. Остапенко* оценивает клинически значимую депрессию у лиц старше 50 лет [4].

3. *Шкала субъективной витальности Р. Райана и К. Фредерик (Subjective Vitality Scale, SVS) в адаптации Л.А. Александровой и Д.А. Леонтьева* измеряет субъективную витальность как состояние полноты жизненных сил [1].

4. *Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (Satisfaction With Life Scale, SWLS) в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева* оценивает соответствие жизненных обстоятельств ожиданиям респондента [3].

5. *Шкала субъективного счастья С. Любомирски (Subjective Happiness Scale, SHS) в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева* диагностирует общий уровень психологического благополучия [3].

## Результаты

**Перевод.** Разрешение на адаптацию русскоязычной версии LSITA-SF было получено у Э. Барретта, автора оригинальной версии шкалы. Оригинальная версия LSITA-SF была переведена на русский язык, затем билингвальный эксперт, ранее не знакомый со шкалой и не знающий о цели исследования, сделал обратный перевод. После согласования обратного перевода с оригинальной шкалой была получена итоговая русскоязычная версия LSITA-SF, представленная в Приложении.

**Описательная статистика.** Показатели средних, стандартных отклонений и коэффициентов  $\alpha$ -Кронбаха при исключении отдельных пунктов из русскоязычной версии LSITA-SF представлены в табл. 1. Коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха для общего показателя по шкале составил значение 0,88. При исключении пункта № 7 («Я надеюсь, что в будущем меня ждут интересные и радостные события») данный показатель увеличивался до значения 0,89, однако с учетом высокого коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха для общего показателя удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте» это не стало показанием к его удалению из русскоязычной версии LSITA-SF.

**Факторная структура.** Перед факторизацией данных обратные тестовые пункты

Таблица 1

Описательная статистика для пунктов LSITA-SF

Пункты	M	SD	$\alpha$
1. Чем старше я становлюсь, тем лучше мне кажется жизнь.	3,16	1,27	0,87
2. Сейчас я проживаю самый унылый период моей жизни.	4,10	1,31	0,86
3. Я счастлив так же, как и в молодости.	2,97	1,26	0,87
4. Моя жизнь нравилась бы мне больше, если бы она не была такой скучной.	3,67	1,50	0,87
5. Моя жизнь могла бы быть счастливее, чем сейчас.	2,99	1,23	0,87
6. Все, что я делаю, кажется мне скучным или однообразным.	4,05	1,26	0,87
7. Я надеюсь, что в будущем меня ждут интересные и радостные события.	4,33	1,06	0,89
8. Мои повседневные дела интересны мне так же, как и прежде.	3,75	1,12	0,88
9. Моя жизнь прекрасна.	3,55	1,24	0,86
10. Мои дела в полном порядке.	3,70	1,08	0,88
11. Оглядываясь на прошлое, я испытываю чувство удовлетворения.	3,28	1,24	0,87
12. Мне нравится все то, чем я сейчас занимаюсь.	3,65	1,14	0,87

*Примечание.* M — среднее; SD — стандартное отклонение;  $\alpha$  — коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха для общего показателя по шкале при исключении данного пункта.

LSITA-SF были инвертированы. Для предварительной оценки факторной структуры LSITA-SF был проведен эксплораторный факторный анализ (ЭФА) методом главных компонент с последующим ортогональным varimax-вращением и нормализацией по Кайзеру, по результатам которого было обнаружено однофакторное решение, объясняющее 44,4% дисперсии (значение критерия выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина составило 0,905 при значимом показателе сферичности Бартлетта, равном 957,013 ( $df=66$ ),  $p<0,001$ ).

Для подтверждения исходной факторной структуры шкалы был реализован конфирматорный факторный анализ (КФА). Проверяемая модель показала сомнительное соответствие данным (Satorra-Bentler  $\chi^2(54)=137,020$ ,  $p<0,001$ , CFI=0,902, TLI=0,889, RMSEA=0,087 (90% CI от 0,069 до 0,106)). По результатам анализа индексов модификации Лагранжа в данную модель была внесена ковариация между ошибками пунктов № 9 («Моя жизнь прекрасна») и № 10 («Мои дела в полном порядке»), близких друг к другу по содержанию. Модифицированная модель продемонстрировала приемлемое соответствие данным (Satorra-Bentler  $\chi^2(53)=120,420$ ,  $p<0,001$ , CFI=0,926, TLI=0,908, RMSEA=0,079 (90% CI от 0,061 до 0,098)). В табл. 2 представлены

факторные нагрузки пунктов русскоязычной версии LSITA-SF по результатам ЭФА и КФА (для модифицированной модели).

**Конвергентная валидность.** Показатели удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте» оказались статистически значимо негативно связаны с показателями апатии и депрессии, а также позитивно — с показателями субъективной витальности, удовлетворенности жизнью и субъективного переживания счастья. В табл. 3 отражены подробные сведения о результатах корреляционного анализа. Все коэффициенты корреляции составили значения  $\geq 0,4$  по модулю, что свидетельствует в пользу конвергентной валидности русскоязычной версии LSITA-SF.

**Половые и возрастные различия.** Значения средних и стандартных отклонений для показателей LSITA-SF представлены в табл. 4. С помощью критерия t-Стьюдента с поправкой Бонферрони было выявлено, что женщины демонстрировали более высокие показатели удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте», чем мужчины ( $t=2,19$ ,  $p=0,029$ ,  $d=0,34$ ). Также была обнаружена статистически значимая тенденция снижения удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте» с возрастом респондентов ( $F(2, 200)=15,743$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,14$ ).

Таблица 2

**Факторная структура LSITA-SF**

Пункты	ЭФА	КФА
1. Чем старше я становлюсь, тем лучше мне кажется жизнь.	0,67	0,62
2. Сейчас я проживаю самый унылый период моей жизни.	0,78	0,78
3. Я счастлив так же, как и в молодости.	0,76	0,73
4. Моя жизнь нравилась бы мне больше, если бы она не была такой скучной.	0,67	0,66
5. Моя жизнь могла бы быть счастливее, чем сейчас.	0,67	0,63
6. Все, что я делаю, кажется мне скучным или однообразным.	0,74	0,73
7. Я надеюсь, что в будущем меня ждут интересные и радостные события.	0,30	0,25
8. Мои повседневные дела интересны мне так же, как и прежде.	0,60	0,54
9. Моя жизнь прекрасна.	0,82	0,78
10. Мои дела в полном порядке.	0,46	0,36
11. Оглядываясь на прошлое, я испытываю чувство удовлетворения.	0,65	0,60
12. Мне нравится все то, чем я сейчас занимаюсь.	0,71	0,65

Примечание. ЭФА — эксплораторный факторный анализ; КФА — конфирматорный факторный анализ.

Таблица 3

**Показатели конвергентной валидности LSITA-SF**

Переменные	Удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте»
Апатия	— 0,57***
Депрессия	— 0,80***
Субъективная витальность	0,68***
Удовлетворенность жизнью	0,62***
Субъективное переживание счастья	0,72***

Примечание. \*\*\* —  $p < 0,001$ .

Таблица 4

**Половые и возрастные различия в показателях LSITA-SF**

Категории	M	SD
Общая выборка (n=203)	43,20	9,72
Мужчины (n=57)	40,82	9,19
Женщины (n=146)	44,12	9,79
Респонденты 50—59 лет (n=95)	46,11	9,42
Респонденты 60—69 лет (n=66)	43,17	9,92
Респонденты 70—83 лет (n=42)	36,67	6,50

Примечание. M — среднее; SD — стандартное отклонение.

**Обсуждение результатов и выводы**

Настоящее исследование позволяет сделать два основных вывода. Первый вывод заключается в том, что русскоязычная версия LSITA-SF является психометрически обоснованным инструментом, предназначенным для диагностики удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте». Факторная структура адаптированной шкалы воспроизвела структуру оригинальной LSITA-SF, продемонстрировав, что однофакторное решение имеет приемлемое соответствие данным [18]. Коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха для общего показателя удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте» составил значение 0,88, соответствующее высокому уровню внутренней надежности психодиагностических инструментов [25]. Конвергентная валидность русскоязычной версии LSITA-SF была подтверждена с помощью корреляционных связей удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте» с психологическими конструктами, которые в других исследованиях продемонстрировали аналогичные корреляционные связи с общей удовлетворенностью жизнью. В частности,

последняя негативно коррелирует с апатией и депрессией, а также позитивно — с субъективной витальностью и субъективным переживанием счастья (например, [8; 16; 24]).

Второй вывод касается того, что удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте» имеет половую и возрастную специфику. Нами было обнаружено, что женщины сообщали о более высоких показателях по LSITA-SF, чем мужчины, а респонденты 50—59 лет демонстрировали более высокие показатели удовлетворенности жизнью, чем респонденты более старшего возраста. Половые тенденции, по всей видимости, являются культурно-специфическими, потому что в восточных странах наиболее удовлетворенными жизнью оказываются мужчины, в то время как в западных странах — женщины [11; 23]. Напротив, возрастная специфика удовлетворенности жизнью в зрелом возрасте является универсальной. В 12-летнем лонгитюдном Берлинском исследовании старения (Berlin Aging Study) было показано, что в пожилом возрасте происходит резкое снижение удовлетворенности жизнью, связанное с прибли-

жающимся умиранием и механизмами прогнозирования смерти [15].

В заключение необходимо обозначить несколько ограничений настоящего исследования. Первым ограничением является небольшой размер выборки, не позволяющий ни разработать тестовые нормы для русскоязычной версии LSITA-SF, ни проверить факторную инвариантность шкалы по полу и возрасту респондентов. Ко второму ограничению относится скромный набор процедур для оценки надежности и валидности адаптированной шкалы, который позволяет судить только о внутренней надежности и конвергентной валидности русскоязычной версии LSITA-SF. Перспективами этого исследования станет оценка психометрических свойств шкалы на репрезентативной выборке лиц, достигших

50-летнего возраста, а также расширение психометрических процедур до оценки ретестовой надежности, критериальной и прогностической валидности адаптированной шкалы. Наконец, третье ограничение настоящего исследования заключается в том, что оно было проведено в период пандемии COVID-19, т.е. мы не можем исключить закономерное снижение показателей удовлетворенности жизнью, связанное с реакцией на чрезвычайные жизненные обстоятельства [14].

Тем не менее, несмотря на обозначенные ограничения настоящего исследования, русскоязычная версия LSITA-SF является надежным и валидным инструментом, который можно рекомендовать в качестве шкалы для скрининга и мониторинга удовлетворенности жизнью в «третьем возрасте».

## Приложение

### Русскоязычная версия LSITA-SF

**Инструкция:** «Пожалуйста, прочитайте каждое утверждение и выберите ответы, которые наиболее точно отражают Ваше отношение к данным высказываниям, с помощью следующей шкалы: 1 = «полностью не согласен», 2 = «не согласен», 3 = «скорее не согласен», 4 = «скорее согласен», 5 = «согласен», 6 = «полностью согласен». Помните, что не существует правильных или неправильных ответов, важно только Ваше мнение.

1. Чем старше я становлюсь, тем лучше мне кажется жизнь.	1	2	3	4	5	6
2. Сейчас я проживаю самый унылый период моей жизни.	1	2	3	4	5	6
3. Я счастлив так же, как и в молодости.	1	2	3	4	5	6
4. Моя жизнь нравилась бы мне больше, если бы она не была такой скучной.	1	2	3	4	5	6
5. Моя жизнь могла бы быть счастливее, чем сейчас.	1	2	3	4	5	6
6. Все, что я делаю, кажется мне скучным или однообразным.	1	2	3	4	5	6
7. Я надеюсь, что в будущем меня ждут интересные и радостные события.	1	2	3	4	5	6
8. Мои повседневные дела интересны мне так же, как и прежде.	1	2	3	4	5	6
9. Моя жизнь прекрасна.	1	2	3	4	5	6
10. Мои дела в полном порядке.	1	2	3	4	5	6
11. Оглядываясь на прошлое, я испытываю чувство удовлетворения.	1	2	3	4	5	6
12. Мне нравится все то, чем я сейчас занимаюсь.	1	2	3	4	5	6

**Обработка результатов.** Для получения суммарного показателя предрасположенности к скуке необходимо сложить оценки по пунктам 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12 по восходящей шкале (1 = «полностью не согласен», 2 = «не согласен», 3 = «скорее не согласен», 4 = «скорее согласен», 5 = «согласен», 6 = «полностью согласен») и оценки по пунктам 2, 4, 5, 6 по нисходящей шкале (6 = «полностью не согласен», 5 = «не согласен», 4 = «скорее не согласен», 3 = «скорее согласен», 2 = «согласен», 1 = «полностью согласен»). Чем выше суммарный показатель, тем более выражена удовлетворенность жизнью в «третьем возрасте».

## Литература

1. Александрова Л.А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 1. С. 133—163.
2. Золотарева А.А. Психометрический анализ новой шкалы апатии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 2. С. 191—209. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-191-209
3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
4. Остапенко В.С. Распространенность и структура гериатрических синдромов у пациентов амбулаторно-поликлинических учреждений г. Москвы: Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. М., 2017. 24 с.
5. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
6. Barrett A.J., Murk P.J. Life Satisfaction Index for the Third Age-Short Form (LSITA-SF): An improved and briefer measure of successful aging // Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Community and Extension Education (Northeastern Illinois University, Chicago, IL, October 21-23, 2009). Chicago, IL, 2009. DOI:10.13140/2.1.1937.4085
7. Bidzan-Bluma I., Bidzan M., Jurek P., Bidzan L., Knietzsch J., Stueck M., Bidzan M. A Polish and German population study of quality of life, well-being, and life satisfaction in older adults during the COVID-19 pandemic // Frontiers in Psychiatry. 2020. Vol. 11. ID. 585813. DOI:10.3389/fpsy.2020.585813
8. Delgado-Lobete L., Montes-Montes R., Vila-Paz A., Talavera-Valverde M.Á., Cruz-Valiño J.M., Berta Gándara-Gafo B., Ávila-Álvarez A., Santos-del-Riego S. Subjective well-being in higher education: psychometric properties of the satisfaction with life and subjective vitality scales in Spanish university students // Sustainability. 2020. Vol. 12. P. 2176. DOI:10.3390/su12062176
9. De Pue S., Gillebert C., Dierckx E., Vanderhasselt M.A., De Raedt R., Van den Bussche E. The impact of the COVID-19 pandemic on wellbeing and cognitive functioning of older adults // Scientific Reports. 2021. Vol. 11. P. 4636. DOI:10.1038/s41598-021-84127-7
10. Diener E., Emmons R., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49. № 1. P. 71—75. DOI:10.1207/s15327752jpa4901\_13
11. Dong H.J., Larsson B., Dragioti E., Bernfort L., Levin L.Á., Gerdle B. Factors associated with life satisfaction in older adults with chronic pain (PainS65+) // Journal of Pain Research. 2020. Vol. 13. P. 475—489. DOI:10.2147/JPR.S234565
12. Dymecka J., Gerymski R., Machnik-Czerwik A. How does stress affect our life satisfaction during COVID-19 pandemic? Moderating mediation analysis of sense of coherence and fear of coronavirus // Psychology, Health & Medicine. 2021. DOI:10.1080/13548506.2021.1906436
13. Gana K., Bailly N., Saada Y., Joulain M., Alaphilippe D. Does life satisfaction change in old age: results from an 8-year longitudinal study // The Journals of Gerontology: Series B. 2013. Vol. 68. № 4. P. 540—552. DOI:10.1093/geronb/gbs093
14. Gawrych M., Cichoń E., Kiejna E. COVID-19 pandemic fear, life satisfaction and mental health at the initial stage of the pandemic in the largest cities in Poland // Psychology, Health and Medicine. 2021. Vol. 26. № 1. P. 107—113. DOI:10.1080/13548506.2020.1861314
15. Gerstorf D., Ram N., Röcke C., Lindenberg U., Smith J. Decline in life satisfaction in old age: longitudinal evidence for links to distance from death // Psychology and Aging. 2008. Vol. 23. № 1. P. 154—168. DOI:10.1037/0882-7974.23.1.154
16. Gigantesco A., Fagnani C., Toccaceli V., Stazi M.A., Lucidi F., Violani C., Picardi A. The relationship between satisfaction with life and depression symptoms by gender // Frontiers in Psychiatry. 2019. Vol. 10. P. 419. DOI:10.3389/fpsy.2019.00419
17. Gonzalez-Bernal J.J., Rodriguez-Fernández P., Santamaría-Peláez M., González-Santos J., León-del-Barco B., Minguez L.A., Soto-Cámara R. Life satisfaction during forced social distancing and home confinement derived from the COVID-19 pandemic in Spain // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. P. 1474. DOI:10.3390/ijerph18041474
18. Hu L.T., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling. 1999. Vol. 6. № 1. P. 1—55. DOI:10.1080/10705519909540118
19. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // Psychological Assessment. 1994. Vol. 6. № 2. P. 149—158. DOI:10.1037/1040-3590.6.2.149
20. Huebner E.S., Laughlin J.E., Ash C., Gilman R. Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale // Journal of Psychoeducational Assessment. 1998. Vol. 16. № 2. P. 118—134. DOI:10.1177/073428299801600202
21. Karataş Z., Uzun K., Tagay Ö. Relationships between the life satisfaction, meaning in life, hope and COVID-19 fear for Turkish adults during the COVID-19

outbreak // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 633384. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633384

22. Kivi M., Hansson I., Bjälkebring P. Up and about: older adult's well-being during the COVID-19 pandemic in a Swedish longitudinal study // *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*. 2021. Vol. 76. № 2. P. 4—9. DOI:10.1093/geronb/gbaa084

23. Kim J., Lee M., Dan H. Gender differences in factors affecting life satisfaction of the elderly with multimorbidity in Korea // *Nursing Reports*. 2021. Vol. 11. P. 54—63. DOI:10.3390/nursrep11010006

24. Ruggeri K., Garcia-Garzon E., Maguire Á., Matz S., Huppert F.A. Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2020. Vol. 18. P. 192. DOI:10.1186/s12955-020-01423-y

25. Taber K.S. The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education // *Research in Science Education*. 2018. Vol. 48. P. 1273—1296. DOI:10.1007/s11165-016-9602-2

## References

1. Aleksandrova L.A. Sub"ektivnaya vital'nost' kak predmet issledovaniya [Subjective Vitality as a Research Object]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014. Vol. 11, no. 1, pp. 133—163. (In Russ.).

2. Zolotareva A.A. Psikhometricheskii analiz novoi shkaly apatii [Psychometric Analysis of the New Apathy Scale]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 191—209. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-191-209 (In Russ.).

3. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective WellBeing: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskije i sotsial'nye peremeny // Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2020, no. 1, pp. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).

4. Ostapenko V.S. Rasprostranennost' i struktura geriatricheskikh sindromov u patientsov ambulatorno-poliklinicheskikh uchrezhdenii g. Moskvy. Diss. kand. med. nauk [Prevalence and Structure of Geriatric Syndromes in Patients of Outpatient Clinics in Moscow: author. diss. PhD med. sciences]. Moscow, 2017. 24 p. (In Russ.).

5. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional students' life satisfaction scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).

6. Barrett A.J., Murk P.J. Life Satisfaction Index for the Third Age-Short Form (LSITA-SF): An improved and briefer measure of successful aging. Presented at the *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Community and Extension Education* (Northeastern Illinois University, Chicago, IL, 21-23 October, 2009). Chicago, IL, 2009. DOI:10.13140/2.1.1937.4085

7. Bidzan-Bluma I., Bidzan M., Jurek P., Bidzan L., Knietsch J., Stueck M., Bidzan M. A Polish and

German population study of quality of life, well-being, and life satisfaction in older adults during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 2020. Vol. 11. ID. 585813. DOI:10.3389/fpsyg.2020.585813

8. Delgado-Lobete L., Montes-Montes R., Vila-Paz A., Talavera-Valverde M.Á., Cruz-Valiño J.M., Berta Gándara-Gafo B., Ávila-Álvarez A., Santos-del-Riego S. Subjective well-being in higher education: psychometric properties of the satisfaction with life and subjective vitality scales in Spanish university students. *Sustainability*, 2020. Vol. 12. P. 2176. DOI:10.3390/su12062176

9. De Pue S., Gillebert C., Dierckx E., Vanderhasselt M.A., De Raedt R., Van den Bussche E. The impact of the COVID-19 pandemic on wellbeing and cognitive functioning of older adults. *Scientific Reports*, 2021. Vol. 11. P. 4636. DOI:10.1038/s41598-021-84127-7

10. Diener E., Emmons R., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985. Vol. 49, no. 1, pp. 71—75. DOI:10.1207/s15327752jpa4901\_13

11. Dong H.J., Larsson B., Dragioti E., Bernfort L., Levin L.Á., Gerdtle B. Factors associated with life satisfaction in older adults with chronic pain (PainS65+). *Journal of Pain Research*, 2020. Vol. 13, pp. 475—489. DOI:10.2147/JPR.S234565

12. Dymecka J., Gerymski R., Machnik-Czerwik A. How does stress affect our life satisfaction during COVID-19 pandemic? Moderating mediation analysis of sense of coherence and fear of coronavirus. *Psychology, Health & Medicine*, 2021. DOI:10.1080/13548506.2021.1906436

13. Gana K., Bailly N., Saada Y., Joulain M., Alaphilippe D. Does life satisfaction change in old age: results from an 8-year longitudinal study. *The Journals of Gerontology: Series B*, 2013. Vol. 68, no. 4, pp. 540—552. DOI:10.1093/geronb/gbs093

14. Gawrych M., Cichoń E., Kiejna E. COVID-19 pandemic fear, life satisfaction and mental health at the initial stage of the pandemic in the largest cities in Poland. *Psychology, Health and Medicine*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 107—113. DOI:10.1080/13548506.2020.1861314

15. Gerstorf D., Ram N., Röcke C., Lindenberger U., Smith J. Decline in life satisfaction in old age: longitudinal evidence for links to distance from death. *Psychology and Aging*, 2008. Vol. 23, no. 1, pp. 154—168. DOI:10.1037/0882-7974.23.1.154

16. Gigantesco A., Fagnani C., Toccaceli V., Stazi M.A., Lucidi F., Violani C., Picardi A. The relationship between satisfaction with life and depression symptoms by gender. *Frontiers in Psychiatry*, 2019. Vol. 10. P. 419. DOI:10.3389/fpsy.2019.00419
17. Gonzalez-Bernal J.J., Rodríguez-Fernández P., Santamaria-Peláez M., González-Santos J., León-del-Barco B., Minguez L.A., Soto-Cámara R. Life satisfaction during forced social distancing and home confinement derived from the COVID-19 pandemic in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18. P. 1474. DOI:10.3390/ijerph18041474
18. Hu L.T., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1—55. DOI:10.1080/10705519909540118
19. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 1994. Vol. 6, no. 2, pp. 149—158. DOI:10.1037/1040-3590.6.2.149
20. Huebner E.S., Laughlin J.E., Ash C., Gilman R. Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1998. Vol. 16, no. 2, pp. 118—134. DOI:10.1177/073428299801600202
21. Karataş Z., Uzun K., Tagay Ö. Relationships between the life satisfaction, meaning in life, hope and COVID-19 fear for Turkish adults during the COVID-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12. P. 633384. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633384
22. Kivi M., Hansson I., Bjälkebring P. Up and about: older adult's well-being during the COVID-19 pandemic in a Swedish longitudinal study. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 2021. Vol. 76, no. 2, pp. 4—9. DOI:10.1093/geronb/gbaa084
23. Kim J., Lee M., Dan H. Gender differences in factors affecting life satisfaction of the elderly with multimorbidity in Korea. *Nursing Reports*, 2021. Vol. 11, pp. 54—63. DOI:10.3390/nursrep11010006
24. Ruggeri K., Garcia-Garzon E., Maguire Á., Matz S., Huppert F.A. Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 2020. Vol. 18. P. 192. DOI:10.1186/s12955-020-01423-y
25. Taber K.S. The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 2018. Vol. 48, pp. 1273—1296. DOI:10.1007/s11165-016-9602-2

### Информация об авторах

**Золотарева Алена Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, старший научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: [alena.a.zolotareva@gmail.com](mailto:alena.a.zolotareva@gmail.com)

**Аверина Полина Андреевна**, приглашенный преподаватель департамента психологии, стажер-исследователь международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7549-9024>, e-mail: [paverina@hse.ru](mailto:paverina@hse.ru)

**Тимошина Анастасия Леонидовна**, студентка департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0706-802X>, e-mail: [amtimoshina@gmail.com](mailto:amtimoshina@gmail.com)

### Information about the authors

**Alena A. Zolotareva**, PhD in Psychology, Associate Professor of the School of Psychology, Senior Research Fellow of the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University School of Economics (HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: [alena.a.zolotareva@gmail.com](mailto:alena.a.zolotareva@gmail.com)

**Polina A. Averina**, Guest Lecturer of the School of Psychology, Research Assistant of the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University School of Economics (HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7549-9024>, e-mail: [paverina@hse.ru](mailto:paverina@hse.ru)

**Anastasiia L. Timoshina**, Student of the School of Psychology, National Research University School of Economics (HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0706-802X>, e-mail: [amtimoshina@gmail.com](mailto:amtimoshina@gmail.com)

Получена 24.05.2021

Принята в печать 09.04.2022

Received 24.05.2021

Accepted 09.04.2022

## Психические состояния как фактор развития профессиональных представлений у студентов

**Гапонова С.А.**

ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО «Академия ФСИН России»), г. Рязань, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1526-4378>, e-mail: [sagap@mail.ru](mailto:sagap@mail.ru)

**Ловков С.Г.**

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-0402>, e-mail: [lovskom@yandex.ru](mailto:lovskom@yandex.ru)

**Гаврина Е.Е.**

ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО «Академия ФСИН России»), г. Рязань, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-8122>, e-mail: [Gawrina\\_Elena@mail.ru](mailto:Gawrina_Elena@mail.ru)

**Андреева Г.Б.**

ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО «Академия ФСИН России»), г. Рязань, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3951-1815>, e-mail: [g.b.andreeva@mail.ru](mailto:g.b.andreeva@mail.ru)

Представлены результаты эмпирического исследования такого феномена, как профессиональные представления. Отмечается, что понимание механизма развития профессиональных представлений является важным фактором в построении образовательного пространства современного вуза. Вместе с тем накопленные научные знания не дают возможности определить все факторы, влияющие на их развитие. Цель исследования — выявление влияния психических состояний на развитие профессиональных представлений у студентов-психологов. Предполагалось, что одним из факторов, существенно замедляющих развитие профессиональных представлений обучающегося, являются негативные эмоциональные состояния, возникающие в ходе учебно-профессиональной деятельности. Работа проводилась на базе Нижегородского государственного университета им. Козьмы Минина. Выборку составили 93 студента в возрасте от 18 до 26 лет, 73 девушки и 20 юношей, из них 67 студентов второго и 26 — четвертого курсов. В качестве методики определения профессиональных представлений использовался опросник профессиональных представлений Е.И. Рогова. Для определения уровня развития профессиональных представлений была использована методика репертуарных решеток Д. Келли. Индивидуальный стиль деятельности фиксировался с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения». Уровень сформированности представлений о себе как о представителе профессии фиксировался с помощью методики М. Куна и Т. Макпартленд «Кто я» в адаптации Т.В. Румянцевой. Полученные результаты показали значимые различия по показателям

четкости и оценки ( $p < 0,05$ ), которые выше у студентов четвертого курса. С целью выявления влияния негативных эмоциональных переживаний на развитие представлений был проведен формирующий эксперимент. В экспериментальную группу вошли: 51 студент второго курса, в контрольную — 45. Из них 11 юношей и 85 девушек. По итогам эксперимента уровень развития эмоционального компонента профессиональных представлений в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной. Результаты можно использовать для формирования адекватных профессиональных представлений у студентов.

**Ключевые слова:** студенты, профессиональные представления, субъектность, учебно-профессиональная деятельность.

---

**Для цитаты:** Гапонова С.А., Ловков С.Г., Гаврина Е.Е., Андреева Г.Б. Психические состояния как фактор развития профессиональных представлений у студентов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 29—41. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270203>

## Mental States as Factors of Professional Conceptions Development in Students

**Sofia A. Gaponova**

Academy of Law Management the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1526-4378>, e-mail: [sagap@mail.ru](mailto:sagap@mail.ru)

**Sergey G. Lovkov**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),  
Nizhny Novgorod, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-0402>, e-mail: [lovscom@yandex.ru](mailto:lovscom@yandex.ru)

**Elena E. Gavrina**

Academy of Law Management the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-8122>, e-mail: [Gawrina\\_Elena@mail.ru](mailto:Gawrina_Elena@mail.ru)

**Galina B. Andreeva**

Academy of Law Management the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3951-1815>, e-mail: [g.b.andreeva@mail.ru](mailto:g.b.andreeva@mail.ru)

The article presents results of an empirical study of professional conceptions. Understanding the mechanism underlying the development of professional conceptions is an important factor in building the educational environment in a modern university. At the same time, the accumulated scientific knowledge does not allow us to determine all the factors affecting its development. The purpose of the study is to identify factors that impede the development of professional conceptions in students. Our hypothesis is that among the factors that significantly slow down the development of professional conceptions in students are negative emotional states that arise through educational and professional activities. The study was conducted on the basis of the Nizhny Novgorod State University named after Kozma Minin. The sample included 93 students aged from 18 to 26 years, 73 females and 20 males, including 67 second-year students and 26 fourth-year students. As a technique for determining professional conceptions we used a questionnaire of

professional conceptions by E.I. Rogov. To estimate the level of development of professional conceptions, the repertory grids technique by D. Kelly was used. The individual style of activity was evaluated using the questionnaire "Behaviour self-regulation style" by V.I. Morosanova. Self-concepts of the subjects as representatives of the certain profession were measured using the technique by M. Kuhn and T. McPartland "Who am I" (adapted by T.V. Rumyantseva). The results showed significant differences in terms of clarity and evaluation ( $p < 0.05$ ) which are higher in fourth-year students. In order to identify the influence of negative emotional experiences on the development of professional conceptions, a formative experiment was conducted. The experimental group included 51 second-year students, the control group — 45. Of these, 11 were male and 85 female. According to the results of the experiment, the level of development of the emotional component of professional conceptions in the experimental group was higher than in the control group. The results can be used to form adequate professional conceptions in students.

**Keywords:** students, professional conceptions, personal agency, educational and professional activity.

**For citation:** Gaponova S.A., Lovkov S.G., Gavrina E.E., Andreeva G.B. Mental States as Factors of Professional Conceptions Development in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 29—41. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270203> (In Russ.).

## Введение

В современном мире жизнь человека часто неотделима от его профессиональных занятий. Эта исторически сложившаяся закономерность с течением времени выражается все ярче. Очевидно, что не последнюю роль в этом играет научно-технический прогресс, требующий от представителей практически всех профессий огромного и постоянно пополняющегося запаса знаний, умений и навыков. Иначе говоря, чтобы оставаться профессионалом, современному человеку требуется постоянное профессиональное развитие [29].

В.А. Пегов, Л.П. Грибкова, К.А. Радонегова обратили внимание на то, что у современных студентов наблюдается «приоритет личного мнения, отсутствуют привычки доводить развитие мысли до ее воплощения в четкую мыслформу, хаос получаемой ими информации приводит к отсутствию какой-либо структуры профессиональных представлений» [14].

Есть и другая проблема в формировании когнитивного компонента — это искаженное транслирование в СМИ, интернет-ресурсах, в обыденных представлениях граждан образов

отдельных профессий, что в конечном счете приводит к деформации профессиональных представлений [4].

Это обстоятельство ставит перед профессиональным образованием новые задачи, от успешного решения которых зависит успешность всей профессиональной подготовки. Теперь основной целью обучающегося становится не приобретение профессиональных знаний и умений, а развитие подлинной субъектности профессиональной деятельности, которая позволит не только овладеть профессией, но и развиваться и как профессионалу, и как личности [25; 26; 23].

Одним из путей развития такой субъектности можно считать переход к построению обучающимися индивидуальных траекторий профессионального развития. Это поможет перейти от «механического» к осознанному усвоению учебного материала, даст дополнительный импульс к развитию профессиональных интересов. Последнее обстоятельство особенно ценно, поскольку создает дополнительные мотивационные ресурсы уже в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Вместе с тем переход к построению индивидуальных образовательных траекторий требует выполнения определенных условий. Первым из таких условий является осознанность, которая невозможна без ясных представлений обучающегося о содержании, объектах, условиях и других атрибутах его будущей профессиональной деятельности. Подобные представления в психологии объединяются в понятие профессиональных представлений.

Наиболее общее определение профессиональных представлений предполагает, что это комплексная структура, содержащая в себе когнитивный и аффективный компоненты [17; 19]. Когнитивный компонент включает в себя информацию об объекте профессиональной деятельности, ее цели, условиях и о самом субъекте. В этом отношении профессиональные представления обладают теми же свойствами, что и содержащаяся в них информация. Это свойства детальности, полноты, адекватности и согласованности.

Аффективный же компонент задает отношение субъекта к содержанию когнитивного компонента [21]. В сумме это дает целостный образ профессионального пространства, который обладает не только отражающей, но и мотивирующей, прогностической и оценочной функциями. Дальнейшая детализация содержания когнитивного и аффективного компонентов выявляет различия в подходах исследователей. Так, О.А. Конопкин, предполагая иерархическое строение когнитивного компонента, выделял в качестве ведущих в нем представления о цели деятельности, условиях ее достижения и о критериях, по которым можно было бы определить соответствие результата цели [9]. В этом случае ключевой функцией профессиональных представлений является регуляторная функция.

Другой подход к определению состава и функций профессиональных представлений содержится в исследованиях С.А. Дружилова, Н.Д. Завалова, В.А. Пономаренко. Основными составляющими профессиональных представлений в этом случае являются концептуальная модель и оперативный образ [6]. Концептуальная модель представляет со-

бой относительно постоянное образование, отражающее основную сущность профессиональной деятельности и ее внутренние связи. В отличие от концептуальной модели, оперативный образ является более динамичным образованием. Он включает в себя отражение профессиональной деятельности в конкретный момент времени, протекающей в конкретных условиях.

И.В. Вачков и Д.В. Молчанова указали, что формирование когнитивного компонента представлений связано с когнитивными метафорами о профессиональном выборе субъекта [1].

В последнее время в исследованиях о составе профессиональных представлений все чаще стали выделять представления о профессиональной карьере с позиции реализации собственного потенциала самоактуализации человека [5; 8; 10; 23] и с позиции внешних условий и социальной составляющей профессиональной деятельности [2; 26].

Поскольку в нашем исследовании речь идет об обучающихся в вузах, целесообразной является применимость каждого из перечисленных подходов к определению содержания профессиональных представлений. Рассмотрение профессиональных представлений как набора отдельных, хотя и связанных элементов деятельности дает основания предполагать, что их развитие начинается с момента получения первых знаний о профессиональной области. В этом смысле объем знаний, получаемых студентами, участие в практической деятельности позволяют предположить наличие у них довольно развитых профессиональных представлений как об отдельных элементах профессиональной деятельности, так и о связях между ними. Более того, представления должны быть выражены и в когнитивном, и в аффективном компонентах.

Поскольку изучению развития профессиональных представлений у обучающихся вузов сейчас уделяется большое внимание, имеется значительное количество эмпирических исследований, выполненных в рамках двух указанных подходов. Наибольшее количество исследований, выполненных в рамках подхода, рассматривающего профессиональные представления как отражение отдельных

атрибутов деятельности, основано на модели, предложенной Е.И. Роговым [17]. В ней аффективный и когнитивный компоненты описываются с помощью четырех показателей: силы, четкости, активности и оценки.

Показатель четкости описывает адекватность и полноту представлений об атрибутах деятельности. Показатель оценки определяет аффективное отношение субъекта к атрибутам профессиональной деятельности.

В начальной трактовке модели Е.И. Рогова показатели силы и активности описывали качества объекта профессиональной деятельности. Однако существуют интерпретации модели, позволяющие применять ее в случаях невыраженного объекта [18] или объекта, не обладающего психическими качествами [20]. В этой более широкой трактовке показатель силы означает степень важности для субъекта таких качеств, как независимость от внешних обстоятельств и оценок, способность добиваться желаемого. Показатель активности определяет готовность к взаимодействию с членами профессионального сообщества для достижения поставленных целей. В настоящем исследовании показатели силы и активности используются именно в такой интерпретации.

Поскольку описанная модель является популярной, имеется достаточное количество эмпирических исследований развития профессиональных представлений у студентов вузов именно в рамках данной модели [13; 15]. Обобщая результаты этих исследований, можно сделать следующие выводы. Во-первых, уровни развития профессиональных представлений у студентов по всем шкалам далеки от аналогичных показателей у профессионалов. Во-вторых, наблюдается существенная разница между показателями студентов старших и младших курсов. Из этого можно сделать вывод, что значимый этап развития профессиональных представлений проходит в образовательном пространстве вуза. Вместе с тем в развитии всех показателей имеются значительные резервы. Очевидной становится целесообразность создания особых психолого-педагогических условий, позволяющих оптимизировать развитие про-

фессиональных представлений и устранить факторы, затрудняющие развитие профессиональных представлений у студентов.

### Методика

В качестве методики определения развития профессиональных представлений использовался опросник профессиональных представлений Е.И. Рогова [16]. В ходе исследования фиксировались также особенности развития и других профессионально важных качеств. Для определения уровня развития профессиональных представлений была использована методика репертуарных решеток Д. Келли [28]. Индивидуальный стиль деятельности фиксировался с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [11]. Уровень сформированности представлений о себе как о представителе профессии фиксировался с помощью методики М. Куна и Т. Макпартленд «Кто я» в адаптации Т.В. Румянцевой [22].

Чтобы определить, какие именно факторы обучающего пространства вуза препятствуют более эффективному развитию профессиональных представлений, был проведен констатирующий эксперимент на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина». В нем приняли участие 93 студента-психолога (67 студентов второго курса и 26 — четвертого курса) в возрасте от 18 до 26 лет. Среди них — 73 девушки и 20 юношей.

Результаты, полученные по итогам констатирующего эксперимента, позволили провести формирующий эксперимент, направленный на выявление влияния негативных эмоциональных переживаний на развитие профессиональных представлений студентов. Экспериментальную группу (51 человек) составили: 16 обучающихся второго курса ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина» и 35 обучающихся второго курса ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». Возраст участников экспериментальной группы — от 18 до

21 года, в том числе 6 юношей и 45 девушек. В контрольную группу вошли 45 студентов второго курса ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина». Среди них было четверо юношей и 41 девушка. Возраст участников контрольной группы находился в диапазоне от 18 до 20 лет. В качестве способа совладания с негативными переживаниями был выбран прием их когнитивной переработки, основанный на когнитивно-эмоциональной терапии А. Бэка и А. Эллиса [11; 27; 30]. С участниками экспериментальной группы было проведено 12 еженедельных занятий. По итогам эксперимента было осуществлено повторное обследование участников экспериментальной и контрольной групп с помощью опросника профессиональных представлений Е.И. Рогова. Также для достижения целей исследования было целесообразным измерить частоту возникновения негативных психических состояний в контрольной и экспериментальной группах. Однако методики, позволяющие это сделать, либо не обладают достаточной надежностью на выборках такого размера, либо, как в случае с дневниками или систематическими субъективными отчетами, способны значимо изменить получаемые данные, особенно в контрольной группе. На этом основании было принято решение отказаться от получения и анализа экспериментальных данных и опираться на данные ранее проводимых исследований [3; 12].

Целью проведения исследования было выявление характера связи между психическими состояниями студентов-психологов и развитием их профессиональных представлений. Основная же задача заключалась в установлении особенностей развития профессиональных представлений у студентов. Изначально предполагалось, что одним из факторов, существенно замедляющих развитие профессиональных представлений обучающегося, являются негативные эмоциональные состояния, возникающие в ходе учебно-профессиональной деятельности.

В обработке результатов применялось угловое преобразование Фишера, t-критерий Стьюдента, V-критерий Крамера.

## Результаты

В ходе проведенного эксперимента были получены следующие данные, описывающие развитие профессиональных представлений. По показателям силы и активности значимых различий между группами студентов второго и четвертого курсов не выявлено. Однако по показателю четкости различие оказалось значимым ( $p < 0,05$  по t-критерию Стьюдента). Средние значения составили 2,9 и 3,6 для второго и четвертого курса соответственно. Значимым оказалось и различие по показателю оценки ( $p < 0,05$  по t-критерию Стьюдента). Средние значения составили 2,7 и 3,5 для второго и четвертого курса соответственно.

Поскольку в результате исследования не удалось обнаружить корреляции между развитием профессиональных представлений и другими профессионально значимыми качествами, данные по ним не приводятся.

Значения показателей профессиональных представлений представлены в табл. 1 и 2. Для студентов четвертого курса нормальное распределение характерно как для показателя активности, так и для показателя четкости. Таким образом, по показателю четкости наблюдаются не только рост среднего значения, но и качественные структурные изменения. Количество обучающихся с низким значением показателя сократилось с 65,7% до 34,6%. Это сокращение является значимым по критерию Фишера ( $p < 0,05$ ).

Совершенно иначе ведут себя показатели оценки и силы. Для показателя оценки доля средних значений составила всего 19,2%, тогда как низкие и высокие значения составили 53,8% и 26,9% соответственно. Похожая картина наблюдается и с показателем силы. Для него средние значения составили 19,2%, а низкие и высокие — 50% и 30,8% соответственно. Получается, что для показателя силы, даже несмотря на рост среднего значения, доля низких значений выросла с 42,9% до 50%. Такое различие не является статистически значимым, однако общая структура распределения значений развития показателей силы и оценки говорит о наличии фактора или группы факторов, препятствующих развитию профессиональных представлений.

Таблица 1

**Результаты обследования студентов по шкалам «активность» и «сила» опросника профессиональных представлений Е.И. Рогова, %**

Группы \ Шкалы	Активность			Сила		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1	2	3	4	5	6	7
2 курс	38,6	40	21,4	42,9	31,4	25,7
4 курс	34,6	38,5	26,9	50	19,2	30,8

Таблица 2

**Результаты обследования студентов по шкалам «четкость» и «оценка» опросника профессиональных представлений Е.И. Рогова, %**

Группы \ Шкалы	Четкость			Оценка		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1	2	3	4	5	6	7
2 курс	65,7	21,4	12,9	71,4	18,6	10
4 курс	34,6	42,3	23,1	53,8	19,2	26,9

Необходимо отметить, что показатели силы и оценки относятся к аффективному компоненту профессиональных представлений. Оценка ответственна за отношение субъекта к компонентам профессиональной деятельности. Низкие значения показателя оценки говорят о негативном отношении к объекту деятельности, ее условиям, целям и пр. Низкие значения показателя силы свидетельствуют о недостатке волевых ресурсов для осуществления деятельности. Можно говорить и о недостатке мотивации. Возможно, этот недостаток продиктован негативным отношением к целям деятельности. Таким образом, низкий показатель силы может иметь ту же причину, что и низкий показатель оценки — негативное отношение к компонентам деятельности.

Наблюдая такую динамику развития показателей профессиональных представлений, нельзя не отметить ее совпадение с динамикой возникновения различных психических состояний [3; 7; 24; 30]. Так, было отмечено, что начиная со второго-третьего курсов увеличивается частота равновесных и неравновесных отрицательных состояний. Также растет частота отрицательных состояний пониженной психической активности.

Таким образом, можно предположить, что причиной замедления формирования профессиональных представлений могут явиться негативные эмоциональные переживания, связанные с учебно-профессиональной деятельностью и проецирующиеся на компоненты будущей профессиональной деятельности. Поскольку значения и структура показателя активности остались без изменения, можно говорить о том, что эти переживания не связаны со сферой общения. Рассматривая значительный рост когнитивной составляющей, выраженной в показателе четкости, можно также предположить, что причиной негативных состояний не являются трудности освоения материала. Данный факт подтверждается результатами бесед, проведенных с участниками исследования. В качестве негативных переживаний, связанных с учебой и беспокоящих их в наибольшей степени, они демонстрируют страх получения низких оценок за результаты учебной деятельности и связывают это с тем, что итоговая оценка их успеваемости по изученным предметам оказалась ниже их ожиданий. Причины этих переживаний индивидуальны и не зависят напрямую от содер-

жания обучения. Закономерным же итогом таких переживаний становятся редукция целей обучения и негативное отношение к атрибутам будущей профессии.

Следовательно, изменение программы подготовки или структуры взаимодействия обучающихся с преподавателем либо между собой, скорее всего, не даст значительного результата. В этом случае эффективным средством должно стать обучение студентов приемам идентификации и преодоления негативных эмоциональных состояний, в том числе и в учебно-профессиональной деятельности.

Для проверки этого тезиса был проведен формирующий эксперимент. Его цель состояла в выявлении влияния негативных эмоциональных переживаний на развитие профессиональных представлений.

Выдвинутая гипотеза предполагала, что снижение остроты негативных переживаний, связанных с учебной деятельностью, значительно повысит уровень сформированности профессиональных представлений.

Для снижения остроты и длительности негативных эмоциональных состояний учащиеся экспериментальной группы осваивали технику переработки негативных переживаний. В качестве техники использовался метод оспаривания, используемый в когнитивно-эмоциональной терапии А. Бэка и А. Эллиса [12; 27].

Курс освоения техники переработки негативных переживаний разрабатывался с опорой на концепцию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Первое занятие курса являлось мотивационным. Кроме того, на первом и втором занятии проводилось знакомство с основами теории когнитивно-эмоциональной терапии. Согласно ей, в основе негативных переживаний часто лежат так называемые автоматические мысли, сформированные иррациональными установками (когнитивными искажениями). Выявление таких мыслей и стоящих за ними иррациональных установок является ключом к переработке негативных переживаний.

В ходе третьего и четвертого занятий участники экспериментальной группы на опи-

сании ситуаций выявляли автоматические мысли. В ходе занятий студенты учились распознавать автоматические мысли и иррациональные установки в предлагаемых ситуациях сначала на основе личного опыта, а затем по опорной схеме. В конце третьего занятия учащимся было предложено вести дневник эмоций, который является свернутой опорной схемой для выявления триады «Переживание — Автоматическая мысль — Иррациональная установка».

С пятого по десятое занятие проводилось обучение приему оспаривания автоматических мыслей. Суть приема состоит в дискредитации иррациональной установки, порождающей ту или иную автоматическую мысль. Сначала оспаривание происходит индивидуально. Задача при этом состоит в выявлении компонентов установки, не соответствующих реальному положению вещей. Следующим этапом становится оспаривание иррациональной установки в паре. При этом один участник, как и раньше, выявляет не-реальные компоненты установки, указывая на них, а другой пытается оправдать существование таких компонентов. В результате у студентов формируется навык распознавания иррациональных установок и успешной их дискредитации.

Во время двух последних занятий проходила рефлексия полученных навыков, проводился разбор дневников эмоций.

После окончания обучения участники экспериментальной и контрольной групп заполнили опросник профессиональных представлений Е.И. Рогова. Результаты исследования контрольной группы практически не отличались от представленных ранее в ходе констатирующего эксперимента. В то же время степень развития профессиональных представлений у участников экспериментальной группы значительно увеличилась. Средний показатель активности составил 4,1 против 3,6 у контрольной группы. Показатель четкости составил 3,9 против 3,2 у контрольной группы (табл. 3). Увеличение этих показателей очевидно, однако по t-критерию Стьюдента не является значимым (табл. 4). Вместе с тем различия в показателе силы оказались

значимы для  $p \leq 0,05$  (средние значения составили 4,8 — для экспериментальной и 3,5 — контрольной групп). Еще большее различие зафиксировано в показателе оценки. По  $t$ -критерию Стьюдента оно значимо для  $p \leq 0,01$ . Средние значения составили 5,2 — для студентов экспериментальной и 2,8 — контрольной групп.

Рассмотрение частотного распределения показателей силы и оценки показало, что для обоих показателей наблюдается смещение распределений в область высоких оценок. Средние оценки при этом занимают вторую по частоте позицию. Особенно выражены эти изменения для показателя оценки. Количество низких значений составило 71,1% — у контрольной группы и 17,6% — у экспериментальной. Количество высоких оценок, напротив, составило 6,6% — у контрольной группы и 54,9% — у экспериментальной. Оба этих изменения являются значимыми по критерию Фишера для  $p \leq 0,01$ .

## Выводы

Обобщая полученные результаты исследования, можно говорить о том, что снятие остроты и частоты негативных психических состояний, вызванное обучением техникам совладания с ними, способствует развитию профессиональных представлений, особенно их эмоционального компонента. Это означает, что негативные психические состояния, возникающие в ходе учебно-профессиональной деятельности, являются значимым фактором формирования профессиональных представлений и, как следствие, сказываются на успешности овладения профессией. Даже частичное нивелирование этих состояний позволит интенсифицировать профессиональную подготовку студентов в образовательном пространстве вуза.

В теоретическом плане результаты проведенного исследования освещают один из возможных подходов к поиску факторов, влияющих на развитие профессиональных

Таблица 3

### Результаты обследования студентов по опроснику профессиональных представлений Е.И. Рогова

Группы	Шкалы			
	Активность	Сила	Четкость	Оценка
1	2	3	4	5
Экспериментальная группа до эксперимента	3,9	3,8	3,0	2,7
Экспериментальная группа после эксперимента	4,1	4,8	3,9	5,2
Контрольная группа до эксперимента	3,6	3,6	2,8	2,8
Контрольная группа после эксперимента	3,6	3,5	3,2	2,8

Таблица 4

### Результаты применения $t$ -критерия Стьюдента по итогам обследования студентов по опроснику профессиональных представлений Е.И. Рогова

Сравнение	Шкалы			
	Активность	Сила	Четкость	Оценка
1	2	3	4	5
Показателей экспериментальной группы до эксперимента и после	0,825	0,191	0,073	0,006
Показателей контрольной группы до эксперимента и после	0,954	0,872	0,765	0,989
Показателей контрольной и экспериментальной групп после эксперимента	0,738	0,047	0,237	0,009

представлений студентов вуза. Дальнейшие исследования в этой области могут стать ключом к более глубокому пониманию самого феномена профессиональных представлений и послужить основой для создания инструментов для его диагностики и развития.

### Литература

1. Вачков И.В., Молчанова Д.В. Метафора профессионального самоопределения: взаимосвязь индивидуально-личностных характеристик и выбора профессии [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Том 8. № 2. С. 77—88. DOI:10.17759/psylaw.2018080206
2. Гаврина Е.Е., Аксенова Г.И., Ковальчук И.А., Тюгаева Н.А. Эмпирическое исследование репутационных ориентаций курсантов // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 67—76. DOI:10.17759/pse.2018230507
3. Гапонова С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы: Монография. Н. Новгород: НГПУ; Изд-во ВВАГС, 2004. 198 с.
4. Дементий Л.И., Маленов А.А. Межпрофессиональное взаимодействие: содержание представлений менеджеров о специалистах-психологах // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2018. № 3(63). С. 107—120.
5. Джанерьян С.Т., Шевелева А.М. Идеалы профессиональной карьеры у будущих психологов // Психологический вестник РГУ. 2000. Том 5. № 1—2. С. 214—219.
6. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986. 170 с.
7. Заусенко И.В., Озерова Е.В. Связь тревожности и мотивации к обучению у студентов // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 90—96.
8. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203
9. Коночкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Ленанд, 2011. 320 с.
10. Меркушева Ю.С., Казаков Ю.Н. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // Акмеология. 2016. № 1. С. 103—106.
11. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
12. Орлов Ю.М. Оздоровляющее мышление. М.: Слайдинг, 2006. 96 с.
13. Панкратова И.А., Науменко М.В. Особенности профессиональных представлений студентов,

В практическом плане результаты исследования могут быть использованы как в работе психологической службы вуза, так и для создания специальных программ, направленных на формирование адекватных профессиональных представлений у обучающихся.

- переживающих синдром интернет-зависимости [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnyh-predstavleniy-studentov-perezhiyayuschih-sindrom-internet-zavisimosti> (дата обращения: 14.04.2020).
14. Пегов В.А., Грибкова Л.П., Радонегова К.А. Педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональных представлений // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 6(172). С. 202—206.
15. Приписнова В.В., Максимова Н.Ю. Профессиональные представления студентов психолого-педагогического направления // Таврический научный обозреватель. 2016. № 10—2(15). С. 154—159.
16. Рогов Е.И. Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности // Известия южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 3. С. 145—162.
17. Рогов Е.И., Антипова И.Г., Жолудева С.В. и др. Современная парадигма исследования профессиональных представлений / Е.И. Рогов, И.Г. Антипова, С.В. Жолудева и др. // под ред. Е.И. Рогова. Ростов н/Д: Фонд науки и образования, 2014. 252 с.
18. Рогов Е.И., Симончук Т.В. Образовательная среда как фактор формирования профессиональных представлений // Профессиональные представления: сб. научных трудов. № 7 / Под ред. Е.И. Рогова. Ростов н/Д: Изд-во Фонд развития науки и образования, 2015. С. 60—67.
19. Рогов Е.И., Симченко А.Н. Значение профессиональных представлений в адаптации студента к обучению в вузе [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. URL: [https://psyjournals.ru/education21/issue/54462\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/education21/issue/54462_full.shtml) (дата обращения: 15.03.2020).
20. Рогов Е.И., Симченко А.Н. Представления о реализуемой деятельности в среде профессионалов и любителей // Профессиональные представления: сб. научных трудов. № 6 / Под ред. Е.И. Рогова. Ростов н/Д: Изд-во Фонд развития науки и образования, 2014. С. 214—222.
21. Рогов Е.И., Финаева Ю.С. Значение профессиональной направленности в

формировании представлений о будущей педагогической деятельности // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2016. Том 25. № 1. С. 88—94.

22. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

23. Хаярова Л.Р., Кузнецов Г.В. Развитие представлений о профессиональной карьере у студентов вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 16. С. 375—377.

24. Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 92—101. DOI:10.17759/pse.2021260106

25. da Guarda R.F. Measurements of the self: notes on the impacts of datification on the representations of subjectivity within the professional context // Revista Ibero-Americana de Ciencia da Informacao. 2020. Vol. 13. № 1. P. 276—288. DOI:10/26512/rici.v13.n1.2020.29528

#### References

1. Vachkov I.V., Molchanova D.V. Metafora profesional'nogo samoopredelenija: vzaimosvjaz' individual'no-lichnostnyh karakteristik i vybora professii [The metaphor of the professional self-determination: the interrelationship of individual and personal characteristics, and vocational choice]. *Psikhologija i pravo = Psychology and Law*, 2018. Vol. 8, no. 2, pp. 77—88. DOI:10.17759/psylaw.2018080206 (In Russ.).

2. Gavrina E.E., Aksenova G.I., Kovalchuk I.A., Tyugayeva N.A. Jempiricheskoe issledovanie reputacionnyh orientacij kursantov [Reputational Orientations in Cadets: An Empirical Study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 67—76. DOI:10.17759/pse.2018230507 (In Russ.).

3. Gaponova S.A. Funkcional'nye psihicheskie sostojaniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly: Monografiya [Functional mental states of students in the educational space of higher education: a monograph]. Nizhny Novgorod: NGPU Publ, 2004. 197 p. (In Russ.).

4. Dementiy L.I., Malenov A.A. Mezhproufessional'noe vzaimodejstvie: soderzhanie predstavlenij menedzherov o specialistah psihologah [Interprofessional Interaction: Content of Managers' Opinions on Specialist-Psychologists]. *Vestnik Omskogo universiteta. Serija: Ekonomika // Bulletin of the Omsk university. Series: Economy*, 2018, no. 3(63), pp. 107—120. (In Russ.).

5. Dzhanerjan S.T., Sheveleva A.M. Idealy professional'noi kar'ery u budushchikh psihologov

26. de Morais P.A.P., Martins-Silva P.D. The process of formation of social representations of competence of the professionals of a federal teaching institution // *Administracao Publica e Gestao Social*. 2018. Vol. 10. № 2. P. 88—100. DOI:10.21118/apgs.v10i2.1375

27. Ellis A. The basic clinical theory of rational-emotive therapy / In A. Ellis & R. G (Eds.) // *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer, 1977.

28. Fransella F., Bell R., Bannister D. A manual for Repertory Grid Technique, 2nd ed. Chichester: Wiley, 2004.

29. Fuenzalida E., Beneda-Bender M. The internal basis of external expression: the relationship between extraversion and professional self-representation in a law enforcement sample // *Personality and Individual Differences*. 2020. Vol. 157. Published 15.04.2020.

30. Simon C.R., Durand-Bush N. Differences in psychological and affective well-being between physicians and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter? // *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2014. Vol. 4. P. 19.

31. Skupnjak D., Tot D. The representation of non-formal and informal learning in the professional development of teachers // *Nova Prisuotnost*. 2019. Vol. 17. № 2. P. 309—322. DOI:10.31192/np.17.2.5

[Ideals of a professional career for future psychologists]. *Psikhologicheskii vestnik RGU // Psychological Bulletin of the RSU*, 2000. Vol. 5, no. 1—2, pp. 214—219. (In Russ.).

6. Zavalova N.D., Lomov B.F., Ponomarenko V.A. Obraz v sisteme psikhicheskoi reguljatsii deyatel'nosti [The image in the system of mental regulation of activity]. Moscow: Publ. Nauka, 1986. 170 p. (In Russ.).

7. Zausenko I.V., Ozerova E.V. Svyaz' trevozhnosti i motivacii k obucheniju u studentov [Relationship between anxiety and motivation for learning among students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii // Pedagogical education in Russia*. 2019, no. 5, pp. 90—96. (In Russ.).

8. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovsky D.V. Razvitie lichnostnyh kachestv studentov v hode obuchenija v magistrature [Development of personal qualities of students in the course of training in the magistracy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203

9. Konopkin O.A. Psikhologicheskie mehanizmy reguljatsii deyatel'nosti [Psychological mechanisms of regulation]. Moscow: Publ. Lenand, 2011. 320 p. (In Russ.).

10. Merkusheva Ju.S., Kazakov Ju.N. Razvitie professional'noi motivatsii studentov-psihologov [Development of professional motivation of psychology students]. *Akmeologija // Acmeology*, 2016, no. 1, pp. 103—106. (In Russ.).

11. Morosjanova V.I. Oprosnik «Stil' samoreguljatsii povedeniya» (SSPM): Rukovodstvo. [Questionnaire

- “Style of self-regulation of behavior”: Manual]. Moscow: Publ. Kogito-Centr, 2004. 44 p. (In Russ.).
12. Orlov Ju.M. Ozdoravlivayushchee myshlenie [Healing mind]. Moscow: Publ. Slajding, 2006. 96 p. (In Russ.).
13. Pankratova I.A., Naumenko M.V. Osobennosti professional'nykh predstavleniy studentov, perezhivayushchikh sindrom internet-zavisimosti [Features of professional representations of students experiencing Internet addiction syndrome]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya // The world of science. Pedagogy and psychology*, 2016, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnyh-predstavleniy-studentov-perezhivayushchih-sindrom-internet-zavisimosti> (Accessed 14.04.2020). (In Russ.).
14. Pegov V.A., Gribkova L.P., Radonegov K.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya professional'nykh predstavleniy [Pedagogical Support of the Process of Formation of Professional Perceptions]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta // Scientists of the note named after P.F. Lesgaft University*, 2019, no. 6(172), pp. 202—206. (In Russ.).
15. Pripisnova V.V., Maksimova N.Ju. Professional'nye predstavleniya studentov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya [Professional ideas of students of psychological and pedagogical direction]. *Tavrisheskii nauchnyi obozrevatel // Tauride Science Reviewer*, 2016, no. 10—2(15), pp. 154—159. (In Russ.).
16. Rogov E.I. Osobennosti predstavlenii psikhologov ob ob"ekte svoei deyatel'nosti [Peculiarities of psychologists' representations about the object of their activities]. *Izvestiya yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki // News of the Southern Federal University. Educational sciences*, 2008, no. 3, pp. 145—162. (In Russ.).
17. Rogov E.I., Antipova I.G., Zholudeva S.V. [i dr]. Sovremennaya paradigma issledovaniya professional'nykh predstavleniy [The modern paradigm of the study of professional ideas]. In Rogov E.I. (eds). Rostov-on-Don: Publ. Fond nauki i obrazovaniya, 2014. 252 p. (In Russ.).
18. Rogov E.I., Simonchik T.V. Obrazovatel'naya sreda kak faktor formirovaniya professional'nykh predstavleniy [Educational environment as a factor of professional ideas formation]. Professional representations: collection of scientific works. No. 7. Ed. E.I. Rogova. Rostov-on-Don: Publishing House of the Foundation for the Development of Science and Education, 2015, pp. 60—67. (In Russ.).
19. Rogov E.I., Simchenko A.N. Znachenie professional'nykh predstavleniy v adaptatsii studenta k obucheniyu v vuze [The importance of professional ideas in the adaptation of a student to university education]. *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii // Psychology of education in the XXI century: theory and practice. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Volgograd: Publ. VGSPU “Change”, 2011. Available at: [https://psyjournals.ru/education21/issue/54462\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/education21/issue/54462_full.shtml) (Accessed 15.03.2020). (In Russ.).
20. Rogov E.I., Simchenko A.N. Predstavleniya o realizuemoj deyatel'nosti v srede professionalov i lyubitelej [Ideas about the implemented activities among professionals and amateurs]. Professional representations: collection of scientific works. No. 6. Ed. E.I. Rogova. Rostov-on-Don: Publishing House of the Foundation for the Development of Science and Education, 2014, pp. 214—222. (In Russ.).
21. Rogov E.I., Finayeva Y.S. Znachenie professional'noi napravlenosti v formirovanii predstavlenii o budushchei pedagogicheskoi deyatel'nosti [The Meaning of Professional Orientation in the Formation of Ideas About the Future Pedagogical Activity]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty // Academic notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2016. Vol. 25, no. 1, pp. 88—94. (In Russ.).
22. Rumyanцева Т.В. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnošenij v pare. Uchebnoe posobie [Psychological counseling: diagnosis of relationships in a couple. Tutorial.]. St. Petersburg: Publ. Rech', 2006. 176 p. (In Russ.).
23. Hajarova L.R., Kuznecov G.V. Razvitie predstavlenii o professional'noi kar'ere u studentov vuza [The development of professional career ideas among university students]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta // Bulletin of Kazan Technological University*, 2014, no. 16, pp. 375—377. (In Russ., abstr. In Engl.).
24. Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A. Predstavleniya studentov ob uspešnosti obucheniya: temy, orientiry i protivorechiya [Students' perceptions of learning success: themes, landmarks and contradictions]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 92—101. DOI:10.17759/pse.2021260106
25. da Guarda R.F. Measurements of the self: notes on the impacts of datafication on the representations of subjectivity within the professional context. *Revista Ibero-Americana de Ciencia da Informacao*, 2020. Vol. 1, no. 1. pp. 276—288. DOI:10/26512/rici.v13.n1.2020.29528
26. de Morais P.A.P., Martins-Silva P.D. The process of formation of social representations of competence of the professionals of a federal teaching institution. *Administracao Publica e Gestao Social*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 88—100. DOI:10.21118/apgs.v10i2.1375
27. Ellis A. The basic clinical theory of rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. G (Eds.). *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer, 1977. P. 198.
28. Fransella F., Bell R., Bannister D. A manual for Repertory Grid Technique, 2nd ed. Chichester: Wiley, 2004. 275 p.

29. Fuenzalida E., Beneda-Bender M. The internal basis of external expression: the relationship between extraversion and professional self-representation in a law enforcement sample. *Personality and Individual Differences*, 2020. Vol. 157. Published 15.04.2020.  
30. Simon C.R., Durand-Bush N. Differences in psychological and affective well-being between physicians

and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter? *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2014. Vol. 4. P. 19.  
31. Skupnjak D., Tot D. The representation of non-formal and informal learning in the professional development of teachers. *Nova Pristnost*, 2019. Vol. 17, no. 2, pp. 309—322. DOI:10.31192/np.17.2.5

### **Информация об авторах**

*Гапонова София Александровна*, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии и социальной работы, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО «Академия ФСИН России»), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1526-4378>, e-mail: [sagap@mail.ru](mailto:sagap@mail.ru)

*Ловков Сергей Григорьевич*, аспирант, кафедра практической психологии, факультет психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Козьмы Минина» (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-0402>, e-mail: [lovskom@yandex.ru](mailto:lovskom@yandex.ru)

*Гаврина Елена Евгеньевна*, кандидат психологических наук, доцент, начальник психологического факультета, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО «Академия ФСИН России»), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-8122>, e-mail: [Gawrina\\_Elena@mail.ru](mailto:Gawrina_Elena@mail.ru)

*Андреева Галина Борисовна*, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института Академии ФСИН России, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКОУ ВО «Академия ФСИН России»), г. Рязань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3951-1815>, e-mail: [g.b.andreeva@mail.ru](mailto:g.b.andreeva@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Sofia A. Gaponova*, Doctor of Psychology, Professor, Social Psychology and Social Work Department, Academy of Law Management the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1526-4378>, e-mail: [sagap@mail.ru](mailto:sagap@mail.ru)

*Sergey G. Lovkov*, Ph.D. Student, Chair of Practical Psychology, Department of Psychology and Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-0402>, e-mail: [lovskom@yandex.ru](mailto:lovskom@yandex.ru)

*Elena E. Gavrina*, PhD in Psychology, Associate Professor, Deputy Head of Psychological Faculty, Academy of Law Management the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-8122>, e-mail: [Gawrina\\_Elena@mail.ru](mailto:Gawrina_Elena@mail.ru)

*Galina B. Andreeva*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Institute, Academy of Law Management the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3951-1815>, e-mail: [g.b.andreeva@mail.ru](mailto:g.b.andreeva@mail.ru)

Получена 02.11.2020

Received 02.11.2020

Принята в печать 09.04.2022

Accepted 09.04.2022

# Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования?

**Двойнин А.М.**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
(НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

**Троцкая Е.С.**

Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-7417>, e-mail: trotskaya.helen@yandex.ru

Представлен обзор современных работ, посвященных исследованиям когнитивных предикторов академической успешности. Выделяются общие закономерности: наиболее сильным и универсальным предиктором академической успешности на разных этапах школьного образования является психометрический интеллект; роль креативности менее значительна и достаточно нестабильна. Утверждается, что данные закономерности слабо прослеживаются на уровне дошкольного образования. Обращается внимание на то, что для предсказания будущих учебных достижений дошкольника значимы роли отдельных когнитивных функций: скорости обработки информации, визуального восприятия (в комплексе с моторными функциями), кратковременной памяти, внимания. Определенными прогностическими возможностями обладают пространственные способности, однако мышление у дошкольников не является сильным предиктором академической успешности; наибольшей предсказательной силой обладают управляющие функции. Отмечается, что общие закономерности в предсказании академической успешности обучающихся начинают прослеживаться в начальной школе: выявляются предсказательные возможности психометрического интеллекта, возрастает роль отдельных когнитивных способностей (в частности, пространственных способностей), уменьшается прогностический вклад управляющих функций. Общая тенденция к нарастанию с возрастом роли некогнитивных факторов (учебной мотивации, некоторых личностных характеристик) также начинает проявляться в начальной школе.

**Ключевые слова:** когнитивные предикторы, интеллект, креативность, управляющие функции, пространственные способности, академическая успешность, учебные достижения, академическая успеваемость, дошкольное образование, начальная школа, ранние этапы образования.

---

**Для цитаты:** Двойнин А.М., Троцкая Е.С. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 42—52. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270204>

# Cognitive Predictors of Academic Success: How Do the General Patterns Work in the Early Stages of Education?

**Alexey M. Dvoinin**

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

**Elena S. Trotskaya**

Institute of Psychology of Russian Academy of Science, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-7417>, e-mail: trotskaya.helen@yandex.ru

The article provides an overview of modern works devoted to the study of cognitive predictors of academic success. The general patterns of forecasting are revealed: the most powerful and universal predictor of academic success at different stages of school education is psychometric intelligence; creativity is less significant and rather unstable. It is argued that these patterns are poorly traced at the level of preschool education. Particular cognitive functions are significant for predicting the future educational achievements of preschoolers: information processing speed, visual perception (in combination with motor functions), short-term memory, and attention. Spatial abilities have a certain prognostic potential, though reasoning in preschoolers is not a strong predictor of academic success; executive functions have the greatest predictive power. It is noted that the general patterns in predicting the academic success of students can be traced in elementary school: the predictive potentials of psychometric intelligence are revealed, the power of individual cognitive abilities (in particular, spatial abilities) increases, the contribution of executive functions to the prediction decreases. The general tendency for non-cognitive factors (educational motivation, some personality traits) to increase with age also begins to appear in elementary school.

**Keywords:** cognitive predictors, intelligence, creativity, executive functions, spatial abilities, academic success, academic achievement, academic performance, pre-school education, elementary school, early stages of education.

---

**For citation:** Dvoinin A.M., Trotskaya E.S. Cognitive Predictors of Academic Success: How Do the General Patterns Work in the Early Stages of Education? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 42—52. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270204> (In Russ.).

## Введение

В современном мире достаточно активно меняются форматы, средства и методы как педагогической, так и учебной деятельности. Отдельным вызовом последних двух лет стала пандемия COVID-19, изменившая образовательные процессы в мировом масштабе. В этих условиях постепенно происходит переосмысление эталонов и критериев академической успешности, что в свою очередь ставит вопрос о том, по каким предикторам

можно будет прогнозировать учебные достижения обучающихся.

Уже к концу 30-х годов прошлого века в психологических исследованиях предикторов академической успешности было установлено, что ключевыми параметрами прогноза учебных достижений являются *психометрический интеллект* и *мотивация*. И в настоящее время в науке мало ученых, кто не согласился бы со значимостью этих факторов.

Анализ публикаций показывает большой объем научно-исследовательской работы, проделанной с целью выявления когнитивных предикторов академической успешности в школьном образовании. На сегодня можно констатировать, что выявлены общие закономерности в прогнозировании учебных достижений школьников. Вместе с тем заметно растет количество публикаций, в которых отражены результаты поиска когнитивных предикторов академической успешности на отдельных образовательных этапах (дошкольном, начальном, среднем и т.д.). Исследователи этой проблематики отмечают необходимость выявления прогностических параметров на самых ранних этапах образования [26]. Настоящий обзор призван ответить на вопрос: проявляются ли общие закономерности прогнозирования академической успешности, характерные для образовательного пути человека в целом, уже на ранних этапах его образования (дошкольном и начальном школьном)?

Методика подготовки обзора включала в себя отбор преимущественно новых публикаций с эмпирическими данными (оригинальные исследования и метааналитические). Основными критериями включения источника в обзор явились полнота описания данных и их доказательная сила, обусловленная дизайном исследования и статистической моделью, позволяющей выявлять именно предикторы академической успешности.

### **Интеллект как предиктор академической успешности школьников**

Во многих исследованиях когнитивных предикторов школьной успешности в качестве наиболее важного прогностического параметра указывается интеллект как способность решать умственные задачи. Независимо от того, каким конкретно диагностическим инструментарием пользуются исследователи для измерения интеллекта, данная способность отчетливо проявляет свою высокую прогностическую значимость.

В частности, в метааналитическом исследовании К. Kriegbaum et al., суммирующем результаты 74 проведенных в 1980-2016 годах

исследований с испытуемыми общей численностью  $N=80145$  школьников, изучалась предсказательная сила психометрического интеллекта и мотивации для школьных достижений. Было выяснено, что школьная успеваемость коррелирует в средней степени с интеллектом (0,44), несколько менее интенсивно — с мотивацией достижений (0,27). При этом взаимосвязь между интеллектом и мотивацией в целом невысока (0,17). Избранная авторами статистическая модель позволила объяснить 24% совокупной дисперсии успеваемости в школе. 66,6% от этой объясненной дисперсии, по данным авторов, однозначно объясняются психометрическим интеллектом, тогда как лишь 16,6% — мотивацией достижений. Таким образом, суммарно оба предиктора объясняют 16,6% совокупной дисперсии [19]. Эти данные говорят о том, что интеллект остается сильнейшим предиктором академической успешности в школе, при этом мотивация также играет роль в образовательном результате, но, очевидно, меньшую.

В другом метааналитическом исследовании, проведенном В. Roth et al., обобщены результаты исследований 240 независимых выборок общей численностью школьников  $N=105185$  разных годов обучения [30]. Данная работа также подтвердила сильную предсказательную силу фактора общего интеллекта (*g-factor*) для школьных отметок (которые, по мнению авторов, оказывают большее влияние на последующую профессиональную карьеру, чем другие методы измерения академической успешности, например, учительские рейтинги, тесты школьных достижений). Сила этого предиктора составила  $\rho=0,54$ , что подтверждает ранее высказывавшиеся, но недостаточно эмпирически обоснованные оценки на уровне около 0,5 (напр., L.S. Gottfredson, U. Neisser, R.J. Sternberg). При этом большие прогностические возможности интеллекта достоверно подтверждены как на вербальном, так и невербальном материале. Анализ модерации позволил выявить то, что на связь интеллекта и школьных отметок влияют школьные факторы — такие, как учебный предмет и год обучения, но не влияет гендер. Также в качестве модератора выступил тип теста, который используется для диагностики

интеллекта. Данное исследование также показало, что предсказательная сила интеллекта в отношении школьных отметок меняется с годами: в настоящее время она ниже, чем была до 1983 года [30].

Последнее немаловажное обстоятельство может быть объяснено определенными изменениями культурно-образовательной среды. Во-первых, интенсивная цифровизация современной жизни приводит к комплексной перестройке не только образовательных методов и технологий, но и функционирования психики, особенно у современных детей, для которых развитие в цифровой реальности начинается с момента их рождения. Цифровой гаджет становится, говоря словами Л.С. Выготского, новым культурным «орудием», опосредствующим психическое развитие ребенка, встраивающимся в его когнитивные процессы. При этом границы между когнитивной системой индивида и техническим устройством стали размыты [12]. В связи с этим прогностическое значение интеллекта, взятого вне его «цифровой опоры», закономерно уменьшается. Во-вторых, это снижение можно также объяснить трансформацией современного образования, идущего по пути гуманизации. Усилившаяся вариативность, дифференциация и индивидуализация образования в конце XIX-начале XXI века обусловлены возрастанием в обучении роли личности обучающегося. В свою очередь, это не могло не отразиться на системах оценки академических достижений, в которые в большей мере, чем раньше, включается личностный компонент обучения.

Применительно к школьным достижениям в математике (обследовались дети и подростки в возрасте 5—19 лет) такие когнитивные факторы, как флюидный интеллект (*fluid reasoning*), кристаллизованный интеллект (*crystallized intelligence*) и скорость обработки (*processing speed*) информации, показали **прямой** эффект, тогда как фактор общего интеллекта оказывает **косвенное** влияние на всех этапах школьного образования [34]. При этом через тренировку рабочей памяти можно повысить показатели флюидного интеллекта, что в свою очередь будет способствовать успешности в обучении [1].

Если рассматривать предсказательную силу интеллекта в сочетании с личностными характеристиками детей, взятыми в качестве предикторов школьной успеваемости (оцениваемой по среднему баллу в аттестате), то обнаруживается, что интеллект остается наиболее сильным предиктором на всех этапах школьного обучения, несмотря на то, что прогностическая сила отдельных личностных характеристик возрастает в 2—4 и 6—12 классах [21].

Исследования предсказательной силы такой базовой когнитивной характеристики, как скорость переработки информации, показывают противоречивые данные. В одном случае данный параметр оказал уникальное влияние на академическую успешность, а при опосредствовании данной связи интеллектом его прогностическая сила была незначительна [11]. В другом случае было выяснено, что скорость обработки влияет на академическую успешность не напрямую, а опосредствованно — через более высокие когнитивные способности: интеллект и креативность [27]. По сравнению с рабочей памятью мышление является более надежным предиктором школьной успеваемости [20]. Такие результаты, по-видимому, говорят о том, что скорость переработки информации выполняет роль важного предиктора академической успешности, когда определяет эффективность решения интеллектуальных задач в процессе учения.

### **Креативность как предиктор академической успешности школьников**

В школьной образовательной практике и в ряде исследований в качестве предиктора академической успешности обучающихся наряду с интеллектом рассматривается креативность. Однако по сравнению с интеллектом креативность обычно является менее надежным предиктором учебных достижений несмотря на то, что она важна для достижения жизненного успеха в целом. Роль креативности в обеспечении образовательных результатов обучающихся достаточно сильно варьирует в зависимости от той или иной образовательной программы или применяемых

педагогических методов. Далеко не всегда дивергентное мышление обучающихся и креативность в школьном образовании поощряются — нередко способности к логически корректным суждениям и конвергентное мышление являются более значимыми для конкретной образовательной системы. Как результат, весьма вариативные данные относительно предсказательной силы креативности: 0,66; 0,41; 0,20; —0,03 (Н.Е. Anderson, К. Maejoribanks, I.A. Tatlah, Y.C. Yeh и др.).

Одним из недавних ключевых исследований креативности как предиктора академической успешности является метаанализ, проведенный А. Gajda et al. [16]. В работе представлено обобщение 120 исследований с общей численностью испытуемых  $N=52578$ , проведенных с 1960-х годов. Данное исследование показало среднюю корреляцию между креативностью и академической успешностью на уровне 0,22. При этом анализ модерации показал, что эта связь устойчива с годами, но выражена сильнее, если в качестве диагностического инструментария используются специальные тесты креативности по сравнению с методами самоопроса, и если академическая успешность измеряется стандартными тестами по сравнению с усредненными баллами всех отметок в аттестате обучающихся (*grade point average — GPA*). Отмечается и то, что результаты вербальных тестов креативности имеют более сильную связь с академической успешностью, чем результаты рисуночных тестов [16].

Эти данные в целом подтверждаются результатами других исследований. Связь между креативностью и академической успешностью в школе положительная, но слабая и варьируется в зависимости от уровня образования (старшие классы начальной школы, средняя школа, старшая школа) и от того, какой показатель академической успешности использовался (более сильные отношения выявлены с тестами достижений, чем с GPA). Интеллект и мотивация в этой взаимосвязи выступают опосредствующими звеньями [15]. Общая интеллектуальная способность показывает довольно сильную прогностическую связь с показателями GPA, чем креативность, а их

сочетание, хоть и является статистически значимым предиктором, обладает еще меньшей силой, чем данные факторы, взятые по отдельности. Предсказательная сила креативности варьируется в зависимости от школьного класса, что указывает на то, что одни учителя в большей мере ценят творческие способности своих учеников, чем другие [14]. В начальной школе креативность предсказывает успехи школьников в родном языке и математике [17].

Если говорить о временной перспективе, то креативность лучше предсказывает академическую успеваемость, чем объясняет ее в прошлом. И вклад креативности как предиктора дополняет прогностическую значимость академических навыков обучающегося и не нивелируется ими.

В целом объяснить невысокий вклад креативности в прогноз академической успешности и высокую вариативность данного предиктора можно как минимум двумя конкурирующими объяснениями. Во-первых, тем, что школа не может обеспечить обучающимся в должной мере важные условия проявления креативности — автономию и свободу, из-за чего творческие способности школьники чаще всего реализуют за пределами школы. Даже находится определенная отрицательная корреляция между средними показателями математического творчества и средней успеваемостью по математике [31]. Во-вторых, несильную связь креативности с образовательными результатами можно объяснить умеренной корреляцией креативности с психометрическим интеллектом, который в свою очередь является сильным предиктором академической успешности. При этом следует принимать во внимание то, что интеллект является необходимым, но недостаточным условием высоких творческих способностей.

### Когнитивные предикторы академической успешности на ранних этапах образования

Поиски исследователями когнитивных предикторов академической успешности на этапе дошкольного образования в большей степени сосредоточены на роли отдельных когнитивных функций детей. Важный вклад

в последующие успехи дошкольников вносит комплекс визуально-моторных навыков [6; 24]. Некоторыми прогностическими возможностями обладают мыслительные функции: каузальный вывод [5], поиск закономерностей [28], реляционное мышление (в сочетании с символическим отображением) [8]. Также прогностической силой обладают пространственные способности (пространственное восприятие, пространственная визуализация, визуально-пространственная рабочая память), особенно в отношении математических достижений дошкольников [29; 36].

Однако в целом мышление на этом этапе образования не является сильным предиктором академической успешности [10]. По результатам многочисленных исследований, самыми весомыми когнитивными предикторами у дошкольников оказались управляющие функции (рабочая память, тормозный контроль, когнитивная гибкость). Их прогностическая сила у дошкольников по сравнению с пространственными способностями больше примерно в 1,5 раза [36]. Недостатки в развитии управляющих функций предсказывают последующие академические дефициты в начальной школе [23].

Анализ исследований показывает то, что управляющие функции предсказывают развитие широкого спектра академических навыков дошкольников, в частности, грамотности, чтения, словарного запаса. Однако наиболее сильные прогностические связи управляющих функций выявляются с математическими достижениями дошкольников [36]. При этом данная связь носит двунаправленный характер, что можно рассматривать как признак наличия каузальности. Важно, что предсказательная сила управляющих функций сохраняется при контроле факторов общего интеллекта, скорости обработки информации и отчасти школьной готовности, определяемой типом детского сада (для детей из семей с высоким или низким достатком) [13], факторов гендера и образования матери дошкольника [22]. Все это говорит о фундаментальном характере управляющих функций как предикторов академической успешности на дошкольном этапе образования.

Вместе с тем предсказательная сила отдельных управляющих функций варьируется. По одним данным, наиболее сильным предиктором академической успешности в целом (как в математике, так и в чтении) является рабочая память. Предсказательная сила тормозного контроля и когнитивной гибкости выражена в меньшей мере [25]. По другим данным, тормозный контроль более сильно предсказывает ранние навыки счета, чем рабочая память [22].

D. Stipek, R.A. Valentino выявили то, что память и внимание также являются достоверными предикторами академической успешности дошкольников, отмечая при этом, что данные функции могут улучшить учебные достижения в первые годы обучения, впоследствии же (к концу начальной школы) их роль снижается, и успех определяется в большей степени овладением конкретным предметным содержанием обучения [33].

В целом, как видим, на этапе дошкольного образования роль мыслительных процессов в прогнозировании академической успешности невысока. Это вполне объяснимо ограниченностью интеллектуальных возможностей дошкольника, находящегося на дооперациональной стадии развития интеллекта (по Ж. Пиаже). Креативность на данном этапе образования не обнаруживается исследователями в качестве значимого предиктора академической успешности.

В начальной школе интеллект предсказывает более 50% академической успешности младших школьников по математике, менее 50% — по родному языку [9]. Схожая прогностическая сила обнаружена у такого предиктора, как рабочая память [4; 37]. Среди всех прогностических параметров у младших школьников преобладают мышление и управляющие функции (рабочая память, когнитивная гибкость), тогда как в средней школе затем доминируют мышление и речь. С возрастом прогностическая сила когнитивных способностей уменьшается, а сила когнитивной саморепрезентации и личностного вклада увеличивается.

Управляющие функции в начальной школе показывают значимые связи с учебными

достижениями и академическими навыками. Однако в сравнении с числовыми навыками и пространственными способностями прогностическая роль управляющих функций менее значительна. Это неудивительно, так как сформированность у ребенка внутреннего плана действий, способность к использованию знаково-символических средств и манипулированию ими на логическом уровне определяют успешность овладения предметным содержанием обучения в начальной школе.

Эмпирические данные также доказывают то, что пространственные способности младших школьников уверенно предсказывают в будущем их математические достижения [7; 18] и успешность в обучении STEM [32]. Интересные факты были установлены Т.Н. Тихомировой с соавт. Обнаружено, что такие когнитивные характеристики, как скорость переработки информации, рабочая память, чувство числа и невербальный интеллект, образуют с академической успешностью устойчивую на протяжении всего школьного периода обучения универсальную структуру [3]. При этом ключевая роль отводится скорости переработки информации [35]. Была также установлена некоторая зависимость когнитивных предикторов академической успешности в начальной школе от фактора пола, однако его роль оказалась невысока [2]. Таким образом, если рассматривать когнитивные характеристики не отдельно, а во взаимосвязи между собой и академической успешностью, следует признать вклад в последнюю и управляющих функций, и базовых когнитивных характеристик — тех предикторов, которые обычно находятся «в тени» главного прогностического параметра — интеллекта.

Предсказательная сила общей креативности в начальной школе статистически достоверна, но достаточно невелика — значительно ниже, чем в средней школе [16].

### **Заключение**

Наиболее сильным и универсальным предиктором академической успешности на разных этапах школьного образования был и остается психометрический интеллект. Он опосредствует влияние на академическую

успешность мотивации и личностных черт, которые приобретают прогностическую силу на более поздних ступенях образования (в особенности у высокоинтеллектуальных обучающихся). Роль креативности в прогнозировании школьных успехов менее значительна и достаточно нестабильна. Она варьируется в зависимости от модели измерения предсказательной силы креативности и, по видимому, от образовательной программы и применяемых педагогических методов.

Данные общие закономерности по-разному «работают» на ранних этапах образования. В целом они слабо прослеживаются на уровне дошкольного образования. Для прогноза будущих учебных достижений дошкольника значимы роли отдельных когнитивных функций: скорости обработки информации, визуального восприятия (в комплексе с моторными функциями), кратковременной памяти, внимания. Определенными прогностическими возможностями обладают пространственные способности, однако мышление на этом этапе образования не является сильным предиктором академической успешности. Наибольшей прогностической силой обладают управляющие функции (тормозный контроль, когнитивная гибкость, в особенности — рабочая память).

Описанные общие закономерности прогнозирования академической успешности обучающихся начинают прослеживаться в начальной школе. Выявляются прогностические возможности психометрического интеллекта (особенно невербального), возрастает роль отдельных когнитивных способностей (в частности, пространственных способностей) при уменьшении прогностического вклада управляющих функций. Общая тенденция к нарастанию с возрастом роли некогнитивных факторов (учебной мотивации, некоторых личностных характеристик) начинает постепенно проявляться в начальной школе.

Из всего вышеописанного вытекают практические педагогические следствия.

Для достижения академической успешности на дошкольном этапе образования целесообразно уделять внимание развитию управляющих функций у ребенка, а также

скорости переработки информации при решении интеллектуальных задач.

В начальной школе для достижения академической успешности ключевой мишенью развивающего воздействия следует делать невербальные, в частности, пространственные способности, причем без поправки на половые различия.

### Литература

1. Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А. Успешность в обучении: взаимосвязь флюидного интеллекта и рабочей памяти // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 63—74. DOI:10.17759/pse.2020250106
2. Тихомирова Т.Н., Модяев А.Д., Леонова Н.М., Малых С.Б. Факторы успешности в обучении на начальной ступени общего образования: половые различия // Психологический журнал. 2015. Том 36. № 5. С. 43—54.
3. Тихомирова Т.Н., Воронин И.А., Мисожникова Е.Б., Малых С.Б. Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и академической успешности в школьном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Том 8. № 2. С. 55—68.
4. Тихомирова Т.Н., Хуснутдинова Э.К., Малых С.Б. Когнитивные характеристики младших школьников с различным уровнем успеваемости по математике // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 159—175. DOI:10.17223/17267080/73/10
5. Bauer J.-R., Booth A.E. Exploring potential cognitive foundations of scientific literacy in preschoolers: Causal reasoning and executive function // Early Childhood Research Quarterly. 2019. Vol. 46. P. 275—284. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.09.007
6. Cameron S.E., Kim H., Duncan R.J., Becker D.R., McClelland M.M. Bidirectional and co-developing associations of cognitive, mathematics, and literacy skills during kindergarten // Journal of Applied Developmental Psychology. 2019. Vol. 62. P. 135—144. DOI:10.1016/j.appdev.2019.02.004
7. Chan W.W.L., Wong T.T.-Y. Visuospatial pathways to mathematical achievement // Learning and Instruction. 2019. Vol. 62. P. 11—19. DOI:10.1016/j.learninstruc.2019.03.001
8. Collins M.A., Laski E.V. Digging deeper: Shared deep structures of early literacy and mathematics involve symbolic mapping and relational reasoning // Early Childhood Research Quarterly. 2019. Vol. 46. P. 201—212. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.02.008
9. Deary I.J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement // Intelligence. 2007. Vol. 35(1). P. 13—21. DOI:10.1016/j.intell.2006.02.001

В качестве перспективных линий будущих исследований необходимо отметить проявление прогностической роли креативности на этапе дошкольного образования, а также роли различных когнитивных стратегий и стилевых характеристик когнитивной обработки информации обучающимися.

10. Demetriou A., Kazali E., Kazi S., Spanoudis G. Cognition and cognizance in preschool predict school achievement in primary school // Cognitive Development. 2020. Vol. 54. P. 100872. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100872
11. Dodonova Y.A., Dodonov Y.S. Processing speed and intelligence as predictors of school achievement: Mediation or unique contribution? // Intelligence. 2012. Vol. 40(2). P. 163—171. DOI:10.1016/j.intell.2012.01.003
12. Falikman M. There and back again: A (reversed) Vygotskian perspective on digital socialization // Frontiers in Psychology. 24 February 2021. DOI:10.3389/fpsyg.2021.501233
13. Fitzpatrick C., McKinnon R.D., Blair C.B., Willoughby M.T. Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? // Learning and Instruction. 2014. Vol. 30. P. 25—31. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.11.003
14. Freund P.A., Holling H. Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA // Creativity Research Journal. 2008. Vol. 20(3). P. 309—318. DOI:10.1080/10400410802278776
15. Gajda A. The relationship between school achievement and creativity at different educational stages // Thinking Skills and Creativity. 2016. Vol. 19. P. 246—259. DOI:10.1016/j.tsc.2015.12.004
16. Gajda A., Karwowski M., Beghetto R.A. Creativity and academic achievement: A meta-analysis // Journal of Educational Psychology. 2017. Vol. 109(2). P. 269—299. DOI:10.1037/edu0000133
17. Hansenne M., Legrand J. Creativity, emotional intelligence, and school performance in children // International Journal of Educational Research. 2012. Vol. 53. P. 264—268. DOI:10.1016/j.ijer.2012.03.015
18. Hawes Z., Moss J., Caswell B., Seo J., Ansari D. Relations between numerical, spatial, and executive function skills and mathematics achievement: A latent-variable approach // Cognitive Psychology. 2019. Vol. 109. P. 68—90. DOI:10.1016/j.cogpsych.2018.12.002
19. 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. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001
20. Krumm S., Ziegler M., Buehner M. Reasoning and working memory as predictors of school grades // *Learning and Individual Differences*. 2008. Vol. 18(2). P. 248—257. DOI:10.1016/j.lindif.2007.08.002
21. Laidra K., Pullmann H., Allik J. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 42(3). P. 441—451. DOI:10.1016/j.paid.2006.08.001
22. Montoya M.F., Susperreguy M.I., Dinarte L., Morrison F.J., San Martin E., Rojas-Barahona C.A., Förster C.E. Executive function in Chilean preschool children: Do short-term memory, working memory, and response inhibition contribute differentially to early academic skills? // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. Vol. 46. P. 187—200. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.02.009
23. Morgan P.L., Farkas G., Wang Y., Hillemeier M.M., Oh Y., Maczuga S. Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. Vol. 46. P. 20—32. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.06.009
24. Nesbitt K.T., Fuhs M.W., Farran D.C. Stability and instability in the co-development of mathematics, executive function skills, and visual-motor integration from prekindergarten to first grade // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. Vol. 46. P. 262—274. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.02.003
25. Nguyen T., Duncan G.J. Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. Vol. 46. P. 49—61. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.05.006
26. Purpura D.J., Schmitt S.A. Cross-domain development of early academic and cognitive skills // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. Vol. 46. P. 1—4. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.10.009
27. Rindermann H., Neubauer A.C. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models // *Intelligence*. 2004. Vol. 32(6). P. 573—589. DOI:10.1016/j.intell.2004.06.005
28. Rittle-Johnson B., Fyfe E.R., Hofer K.G., Farran D.C. Early math trajectories: Low-income children's mathematics knowledge from ages 4 to 11 // *Child Development*. 2016. Vol. 88(5). P. 1727—1742. DOI:10.1111/cdev.12662
29. Rittle-Johnson B., Zippert E.L., Boice K.L. The roles of patterning and spatial skills in early mathematics development // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. Vol. 46. P. 166—178. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.03.006
30. Roth B., Becker N., Romeyke S., Schäfer S., Domnick F., Spinath F.M. Intelligence and school grades: A meta-analysis // *Intelligence*. 2015. Vol. 53. P. 118—137. DOI:10.1016/j.intell.2015.09.002
31. Sebastian J., Huang H. Examining the relationship of a survey based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012 // *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 80. P. 74—92. DOI:10.1016/j.ijer.2016.08.010
32. Sorby S., Veurink N., Streiner S. Does spatial skills instruction improve STEM outcomes? The answer is 'yes' // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 67. P. 209—222. DOI:10.1016/j.lindif.2018.09.001
33. Stipek D., Valentino R.A. Early childhood memory and attention as predictors of academic growth trajectories // *Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 107(3). P. 771—788. DOI:10.1037/edu0000004
34. Taub G.E., Keith T.Z., Floyd R.G., McGrew K.S. Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement // *School Psychology Quarterly*. 2008. Vol. 23(2). P. 187—198.
35. Tikhomirova T., Malykh A., Malykh S. Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education // *Behavioral sciences*. 2020. Vol. 10(10). P. 158. DOI:10.3390/bs10100158
36. Verdine B.N., Irwin C.M., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. Contributions of executive function and spatial skills to preschool mathematics achievement // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 126. P. 37—51. DOI:10.1016/j.jecp.2014.02.012
37. Weber H.S., Lu L., Shi J., Spinath F.M. The roles of cognitive and motivational predictors in explaining school achievement in elementary school // *Learning and Individual Differences*. 2013. Vol. 25. P. 85—92. DOI:10.1016/j.lindif.2013.03.008

## References

1. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Burdukova Y.A. Uspeshnost' v obuchenii: vzaimosvyaz' flyuidnogo intellekta i rabochey pamyati [Successful learning: Relationship between fluid intelligence and working memory]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, Vol. 25, no. 1, pp. 63—74. DOI:10.17759/pse.2020250106 (In Russ.).
2. Tikhomirova T.N., Modyaev A.D., Leonova N.M., Malykh S.B. Faktory uspeshnosti v obuchenii na nachalnoy stupeni obshchego obrazovaniya: polovye razlichiya [Factors of academic achievement at primary school level: Sex differences]. *Psikhologicheskii zhurnal // Psychological Journal*, 2015, Vol. 36, no. 5, pp. 43—54. (In Russ.).
3. Tikomirova T.N., Voronin I.A., Misozhnikova E.B., Malykh S.B. Struktura vzaimosvyazey kognitivnykh kharakteristik i akademicheskoy uspeshnosti v shkol'nom vozraste [The structure of relationships of cognitive characteristics and academic success at

- school age]. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya // Theoretical and Experimental Psychology*, 2015, Vol. 8, no. 2, pp. 55—68. (In Russ.).
4. Tikhomirova T.N., Khusnutdinova E.K., Malykh S.B. Kognitivnye kharakteristiki mladshikh shkol'nikov s razlichnym urovnem uspevaemosti po matematike [Cognitive characteristics in primary school children with different levels of mathematical achievement]. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal // Siberian Journal of Psychology*, 2019, Vol. 73, pp. 159—175. DOI:10.17223/17267080/73/10 (In Russ.).
5. Bauer J.-R., Booth A.E. Exploring potential cognitive foundations of scientific literacy in preschoolers: Causal reasoning and executive function. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, Vol. 46, pp. 275—284. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.09.007
6. Cameron C.E., Kim H., Duncan R.J., Becker D.R., McClelland M.M. Bidirectional and co-developing associations of cognitive, mathematics, and literacy skills during kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2019, Vol. 62, pp. 135—144. DOI:10.1016/j.appdev.2019.02.004
7. Chan W.W.L., Wong T.T.-Y. Visuospatial pathways to mathematical achievement. *Learning and Instruction*, 2019, Vol. 62, pp. 11—19. DOI:10.1016/j.learninstruc.2019.03.001
8. Collins M.A., Laski E.V. Digging deeper: Shared deep structures of early literacy and mathematics involve symbolic mapping and relational reasoning. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, Vol. 46, pp. 201—212. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.02.008
9. Deary I.J., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 2007, Vol. 35, no. 1, pp. 13—21. DOI:10.1016/j.intell.2006.02.001
10. Demetriou A., Kazali E., Kazi S., Spanoudis G. Cognition and cognizance in preschool predict school achievement in primary school. *Cognitive Development*, 2020, Vol. 54, p. 100872. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100872
11. Dodonova Y.A., Dodonov Y.S. Processing speed and intelligence as predictors of school achievement: Mediation or unique contribution? *Intelligence*, 2012, Vol. 40, no. 2, pp. 163—171. DOI:10.1016/j.intell.2012.01.003
12. Falkman M. There and back again: A (reversed) Vygotskian perspective on digital socialization. *Frontiers in Psychology*, 24 February 2021. DOI:10.3389/fpsyg.2021.501233
13. Fitzpatrick C., McKinnon R.D., Blair C.B., Willoughby M.T. Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 2014, Vol. 30, pp. 25—31. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.11.003
14. Freund P.A., Holling H. Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 2008, Vol. 20, no. 3, pp. 309—318. DOI:10.1080/10400410802278776
15. Gajda A. The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 2016, Vol. 19, pp. 246—259. DOI:10.1016/j.tsc.2015.12.004
16. Gajda A., Karwowski M., Beghetto R.A. Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2017, Vol. 109, no. 2, pp. 269—299. DOI:10.1037/edu0000133
17. Hansenne M., Legrand J. Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 2012, Vol. 53, pp. 264—268. DOI:10.1016/j.ijer.2012.03.015
18. Hawes Z., Moss J., Caswell B., Seo J., Ansari D. Relations between numerical, spatial, and executive function skills and mathematics achievement: A latent-variable approach. *Cognitive Psychology*, 2019, Vol. 109, pp. 68—90. DOI:10.1016/j.cogpsych.2018.12.002
19. 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, pp. 120—148. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001
20. Krumm S., Ziegler M., Buehner M. Reasoning and working memory as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 2008, Vol. 18, no. 2, pp. 248—257. DOI:10.1016/j.lindif.2007.08.002
21. Laidra K., Pullmann H., Allik J. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 2007, Vol. 42, no. 3, pp. 441—451. DOI:10.1016/j.paid.2006.08.001
22. Montoya M.F., Susperreguy M.I., Dinarte L., Morrison F.J., San Martin E., Rojas-Barahona C.A., Förster C.E. Executive function in Chilean preschool children: Do short-term memory, working memory, and response inhibition contribute differentially to early academic skills? *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, Vol. 46, pp. 187—200. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.02.009
23. Morgan P.L., Farkas G., Wang Y., Hillemeier M.M., Oh Y., Maczuga S. Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, Vol. 46, pp. 20—32. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.06.009
24. Nesbitt K.T., Fuhs M.W., Farran D.C. Stability and instability in the co-development of mathematics, executive function skills, and visual-motor integration from prekindergarten to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, Vol. 46, pp. 262—274. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.02.003
25. Nguyen T., Duncan G.J. Kindergarten components of executive function and third grade achievement:

- A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019. Vol. 46, pp. 49—61. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.05.006
26. Purpura D.J., Schmitt S.A. Cross-domain development of early academic and cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019. Vol. 46, pp. 1—4. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.10.009
27. Rindermann H., Neubauer A.C. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence*, 2004. Vol. 32, no. 6, pp. 573—589. DOI:10.1016/j.intell.2004.06.005
28. Rittle-Johnson B., Fyfe E.R., Hofer K.G., Farran D.C. Early math trajectories: Low-income children's mathematics knowledge from ages 4 to 11. *Child Development*, 2016. Vol. 88, no. 5, pp. 1727—1742. DOI:10.1111/cdev.12662
29. Rittle-Johnson B., Zippert E.L., Boice K.L. The roles of patterning and spatial skills in early mathematics development. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019. Vol. 46, pp. 166—178. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.03.006
30. Roth B., Becker N., Romeyke S., Schäfer S., Domnick F., Spinath F.M. Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 2015. Vol. 53, pp. 118—137. DOI:10.1016/j.intell.2015.09.002
31. Sebastian J., Huang H. Examining the relationship of a survey based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012. *International Journal of Educational Research*, 2016. Vol. 80, pp. 74—92. DOI:10.1016/j.ijer.2016.08.010
32. Sorby S., Veurink N., Streiner S. Does spatial skills instruction improve STEM outcomes? The answer is 'yes'. *Learning and Individual Differences*, 2018. Vol. 67, pp. 209—222. DOI:10.1016/j.lindif.2018.09.001
33. Stipek D., Valentino R.A. Early childhood memory and attention as predictors of academic growth trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 2015. Vol. 107, no. 3, pp. 771—788. DOI:10.1037/edu0000004
34. Taub G.E., Keith T.Z., Floyd R.G., McGrew K.S. Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*, 2008. Vol. 23, no. 2, pp. 187—198.
35. Tikhomirova T., Malykh A., Malykh S. Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education. *Behavioral sciences*, 2020. Vol. 10, no. 10, p. 158. DOI:10.3390/bs10100158
36. Verdine B.N., Irwin C.M., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. Contributions of executive function and spatial skills to preschool mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2014. Vol. 126, pp. 37—51. DOI:10.1016/j.jecp.2014.02.012
37. Weber H.S., Lu L., Shi J., Spinath F.M. The roles of cognitive and motivational predictors in explaining school achievement in elementary school. *Learning and Individual Differences*, 2013. Vol. 25, pp. 85—92. DOI:10.1016/j.lindif.2013.03.008

### Информация об авторах

Двойнин Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Троцкая Елена Сергеевна, магистр психолого-педагогического образования, лаборант лаборатории психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-7417>, e-mail: trotskaya.helen@yandex.ru

### Information about the authors

Alexey M. Dvoinin, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0530-740X>, e-mail: alexdvoinin@mail.ru

Elena S. Trotskaya, MA in Psychological and Pedagogical Education, Laboratory Assistant, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity, Institute of Psychology, Russian Academy of Science, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-7417>, e-mail: trotskaya.helen@yandex.ru

Получена 25.03.2021

Принята в печать 09.04.2022

Received 25.03.2021

Accepted 09.04.2022

# Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики

## **Шамионов Р.М.**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
(ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: [shamionov@mail.ru](mailto:shamionov@mail.ru)

## **Григорьева М.В.**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
(ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>, e-mail: [grigoryevamv@mail.ru](mailto:grigoryevamv@mail.ru)

## **Гринина Е.С.**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
(ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, e-mail: [elena-grinina@yandex.ru](mailto:elena-grinina@yandex.ru)

## **Созонник А.В.**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»  
(ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-2674>, e-mail: [sznnik@mail.ru](mailto:sznnik@mail.ru)

Обращается внимание на то, что диагностика академической адаптации студентов является важным звеном включения личности в образовательную среду высшего учебного заведения. Ее можно рассматривать как сложное многокомпонентное образование, требующее разработки нового инструмента, включающего оценку адаптации к образовательной среде в целом. Целью исследования явились разработка, валидизация и стандартизация оригинальной методики диагностики академической адаптации студентов к вузу. В исследовании приняли участие 419 студентов 1—4 курсов высших учебных заведений очной формы обучения в возрасте 17—26 лет, средний возраст  $M=19,6$ ,  $SD=2,8$  (мужчин 18,4%). Для оценки социо-демографических характеристик использована авторская анкета, а оценка академического потенциала проводилась с помощью методики «Адаптивность» (А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин). Предполагалось, что академическая адаптация включает когнитивный, эмоциональный, мотивационный, психофизиологический, коммуникативный и личностный компоненты. Разработанная методика включает в себя шесть шкал, соответствующих этим компонентам, и интегральную шкалу. В процессе конструирования методики осуществлены проверка надежности, очевидной, содержательной и конвергентной валидности, стандартизация, по результатам которых выявлено, что инструмент обладает хорошими психометрическими показателями и может использоваться для научных и практических целей.

**Ключевые слова:** личность, студент, образовательная среда, диагностика, академическая адаптация, опросник.

---

**Финансирование.** Работа выполнена при поддержке Минобрнауки России в рамках выполнения государственного задания по теме «Академическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья» (проект № FSRR-2020-0003).

**Для цитаты:** Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 53—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205>

## Evaluating Academic Adaptation in Students: A New Technique

**Rail M. Shamionov**

Saratov State University (SSU), Saratov, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: [shamionov@mail.ru](mailto:shamionov@mail.ru)

**Marina V. Grigorieva**

Saratov State University (SSU), Saratov, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>, e-mail: [grigoryevamv@mail.ru](mailto:grigoryevamv@mail.ru)

**Elena S. Grinina**

Saratov State University (SSU), Saratov, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, e-mail: [elena-grinina@yandex.ru](mailto:elena-grinina@yandex.ru)

**Alexey V. Sozonnik**

Saratov State University (SSU), Saratov, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-2674>, e-mail: [sznnik@mail.ru](mailto:sznnik@mail.ru)

Evaluation of academic adaptation in students is an important aspect of their incorporation into the educational environment of university. Academic adaptation can be considered a complex multicomponent formation that requires a specially developed tool to measure an individual's ability to adapt to the educational environment in general. The aim of the research was to develop, validate and standardize a special technique for evaluating academic adaptation in university students. The study involved 419 1—4-year students aged 17—26, with the average age of  $M=19.6$   $SD=2.8$  (18.4% male). A questionnaire was used to assess socio-demographic characteristics. To assess the academic potential, we used a technique called "Adaptability" by A.G. Maklakov and S.V. Chermenin. We assumed that academic adaptation includes cognitive, emotional, motivational, psychophysiological, communicative and personal components. Our technique includes six scales matching these components and a separate integral scale. In the process of designing the technique we tested its reliability, face, content and convergent validity and standardization. The results of these testing showed that the technique has good psychometric indicators and can be used both for research and applied purposes.

**Keywords:** personality, student, educational environment, evaluation, academic adaptation, questionnaire.

---

**Funding.** The work was supported by the Ministry of Education and Science of Russia as part of the state task on "Academic adaptation of people with disabilities" (project no. FSRR-2020-0003).

**For citation:** Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Evaluating Academic Adaptation in Students: A New Technique. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 53—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205> (In Russ.).

## Введение

Вопросы разностороннего приспособления обучающегося к образовательным условиям на сегодняшний день выходят за рамки конкретного вуза и перестают быть эксклюзивным объектом пристального внимания его психологической службы. При переходе из основной школы в высшую обучающиеся попадают в новые условия, связанные как с содержанием профессионального знания, так и с иными формами организации образовательного процесса. Все это актуализирует адаптационный потенциал личности, заставляет открывать и рефлексировать трудности образовательного процесса в новых условиях, искать эффективные пути их преодоления. Между тем сегодня имеется явный недостаток диагностических инструментов, способных адекватно оценить адаптацию человека в образовательной среде. Имеющиеся методики направлены на оценку какой-либо отдельной ее стороны.

В исследованиях академической адаптации [5; 23] авторы акцентируют внимание на образовательном процессе, на требованиях образовательной организации и возможностях обучающихся этим требованиям соответствовать и осуществлять эффективную учебную деятельность. Говоря об адаптации студентов, А.В. Карпов определяет ее как процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к особенностям избранной им профессии и специальности с помощью учебного процесса [9].

Предпринятые исследования различных сторон академической адаптации студентов позволили выявить ее факторы, среди которых — рефлексивные способности первокурсников по поводу трудностей, возникающих в процессе обучения, и ориентация на академические результаты [1; 6; 26].

В структуре адаптации студентов к вузу выделяют социально-психологический, психологический и деятельностный [12]; педагогический, психофизиологический, профессиональный [10]; дидактический, социальный и профессиональный [21] компоненты, а также

удовлетворенность образом жизни, управление ожиданиями и уровень мотивации [28].

В современной литературе значительное внимание уделяется вопросам академической адаптации первокурсников [1], актуальными представляются исследования психофизиологических аспектов академической адаптации студентов [3]. Концентрируется также внимание на социальных и социально-психологических аспектах адаптации студентов [4]. При этом исследовательский инструментарий представлен, как правило, комплексом диагностических методик, применение которых связано с рядом трудностей как временного, так и организационного характера.

## Инструменты для оценки академической адаптации

Наряду с констатацией использования психодиагностических комплексов и распространенностью применения метода анкетирования в исследовании академической адаптации студентов нельзя не отметить наличие методик, позволяющих оценить различные аспекты рассматриваемого феномена. В числе последних — методика диагностики удовлетворенности учебной деятельностью, разработанная Л.В. Мищенко [16], которая может использоваться для оценки эмоционально-оценочного отношения студентов к учебной деятельности. Для исследования когнитивного компонента может быть использован методический комплекс ROADS [35], адаптированный С.А. Корниловым и Е.Л. Григоренко [11]. Еще один аспект диагностики академической адаптации связан с возможностью оценки саморегуляции учебной деятельности, выраженности прокрастинации с использованием «Шкалы оценки академической прокрастинации PASS» [32]. Методика адаптирована и апробирована на российской выборке М.В. Зверевой [8]. «Методика исследования адаптированности студентов в вузе», разработанная Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой [7], может использоваться для определения адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности. В некоторых зарубежных исследованиях для диагностики академической адаптации используют опросник «The

academic adjustment scale (AAS)» («Шкала академической адаптации») [27; 30], который применяется в обследованиях иностранных студентов и включает три шкалы: академический образ жизни, академические достижения (успеваемости) и учебная мотивация.

Итак, наряду с актуальностью исследования академической адаптации студентов необходимо признать недостаточность методической оснащенности подобных исследований и громоздкость и неудобство психодиагностического комплекса, в большинстве случаев позволяющего оценить лишь отдельные аспекты исследуемого феномена.

Цель исследования — разработка и валидизация оригинальной методики диагностики академической адаптации студентов.

Задачи исследования:

- сформулировать перечень утверждений для оценки академической адаптации студентов, исходя из научных представлений о сложном конструкте данного феномена;

- конструирование методики в соответствии с теоретическими представлениями о компонентном составе академической адаптации;

- осуществить проверку очевидной, содержательной, конвергентной валидности и разных характеристик надежности методики.

### Процедура, методы и методики

*Выборка.* В исследовании приняли участие 419 студентов 1-4 курсов (студентов 1 курса — 292 (69,7%), 2 курса — 41 (9,8%), 3 курса — 42 (10%), 4 курса — 44 (10,5%)) высших учебных заведений очной формы обучения в возрасте 17-26 лет, средний возраст  $M=19.6$ ,  $SD=2.8$  (мужчин 18,4%), на добровольной основе, место жительства до поступления в вуз — село (13,6%), малый город (38,3%), областной центр (42,3%), мегаполис (5,7%); с преобладающими оценками в вузе: больше троек — 14,1%, четверок — 39,6%, пятерок — 46,3%; имеют хронические заболевания — 34%. Иначе говоря, данная выборка репрезентативна генеральной совокупности, для которой планируется применять предложенный опросник.

В разработке оригинальной методики диагностики академической адаптации авторский коллектив опирался на подход, в соответствии с которым академическая адаптация понимается как процесс и результат приспособления обучающегося к различным обстоятельствам образовательной среды, включающей физическую, материальную, социальную, когнитивную, экологическую составляющие. Поэтому разработка опросника академической адаптации должна была учитывать, по крайней мере, его личностный, познавательный, мотивационный, эмоционально-оценочный, коммуникативный и психофизиологический компоненты приспособления обучающегося к образовательной среде.

Основной метод исследования — опрос. Процесс разработки методики проходил в несколько этапов, в соответствии с требованиями к разработке новых методик [15]. На первом этапе исследования производилась оценка очевидной и содержательной валидности созданного перечня утверждений опросника. Первоначальная версия теста, включающая в себя 61 пункт, была предложена непрофессиональным экспертам (7 человек). Им предлагалось оценить утверждения с позиций их понятности, ясности, стилистической грамотности, адекватного подбора лексических форм.

Содержательная валидность устанавливалась путем экспертных оценок. Четырем экспертам — психологам СГУ, продолжительное время занимающимся научной разработкой проблем адаптации, адаптационной готовности, было предложено оценить утверждения опросника на предмет их соответствия исследуемому феномену по 4-балльной шкале.

На следующем этапе проведен отбор утверждений в окончательный вариант опросника. Далее на основе анализа графика нормализованного простого стресса, выполненного в рамках эксплораторного факторного анализа и подкрепленного результатами конфирматорного факторного анализа, выделены 6 факторов (шкал), соответствующих предварительной гипотезе о распределении вопросов по шкалам; определены коэффициенты корреляции каждого утверждения с показателями шкал и интегративным показа-

телем академической адаптации. По результатам данного этапа получена окончательная версия методики, которая вместе с инструкцией и ключами приводится в приложении.

На третьем этапе исследования проведена оценка надежности методики, которая отражает точность диагностических измерений и устойчивость ее результатов к действию случайных факторов. Были оценены надежность по внутренней согласованности, надежность частей опросника.

На четвертом этапе нами проведено исследование конвергентной валидности. Для этого использована методика, показавшая хорошие психометрические данные — многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [13]. Методика направлена на оценку адаптационного потенциала — интегральной характеристики, включающей устойчивую совокупность индивидуально-психологических и личностных свойств, обеспечивающих адаптацию [14]. Вторым важным показателем валидности может служить связь адаптации с успеваемостью, поэтому также измерялась текущая (предшествующая) успеваемость студентов. Этот показатель замерялся по количеству оценок в зачетной книжке: преимущественно «3» — 1, больше «4» — 2, больше «5» — 3.

Для оценки социально-демографических характеристик испытуемых разработана анкета, включающая параметры пола, возраста, семейного положения и места проживания до поступления в вуз, уровня дохода, стилей воспитания в родительской семье, нарушений здоровья и др.

Для обработки первичных данных применялась статистическая программа IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO, включающая программу AMOS для проведения моделирования с помощью структурных уравнений.

## Результаты

В результате оценок пунктов методики профессиональными экспертами ряд формулировок были скорректированы, а несколько удалены из опросника в силу их неясности или двойственности понимания. В результате реализации процедуры содержательной валидации

для каждого пункта был рассчитан средний балл приемлемости. На основании этих расчетов из первоначального опросника удалены пункты, получившие низкие баллы (менее 2.7). Итоговый вариант опросника включает 44 пункта.

Для подтверждения гипотезы о шестикомпонентной структуре академической адаптации и соответствующем распределении пунктов опросника, разработанных в соответствии с ней, проведен конфирматорный факторный анализ. Он подтвердил (рис.) обоснованность шестифакторной модели (CMIN=1497.546; df=834; p=0.000; CFI=0.933; RMSEA=0.044; PCLOSE=0.999; SRMR=0.060; GFI=0.863; AGFI=0.838).

Первый фактор объединяет показатели личностного компонента академической адаптации, включив девять вопросов методики, касающихся способности к саморегуляции в процессе обучения. Ответы на вопросы дают представление о способностях и стремлении студента планировать и организовывать собственную учебную деятельность, ставить учебные цели, приспосабливаться к изменяющимся условиям образования, организовывать жизненное пространство вокруг себя в процессе обучения.

Второй фактор объединяет показатели эмоционально-оценочного компонента академической адаптации. По ответам респондентов можно выяснить степень удовлетворенности различными аспектами обучения: процессом и результатом, взаимоотношениями с однокурсниками и преподавателями, выраженностью положительных эмоций.

Третий фактор соотносится с познавательным компонентом академической адаптации. По ответам этой шкалы можно судить о развитии умений быстро и эффективно обрабатывать, запоминать информацию; переключать внимание с содержания одной на содержание другой дисциплины; о стремлении включить новый материал в структуры уже имеющегося знания; об уровне развития речи и использовании ее в процессе познания; развитии логического мышления и способности к моделированию трудных учебных ситуаций и выхода из них; использовании анализа, синтеза и антиципации в процессе обучения.

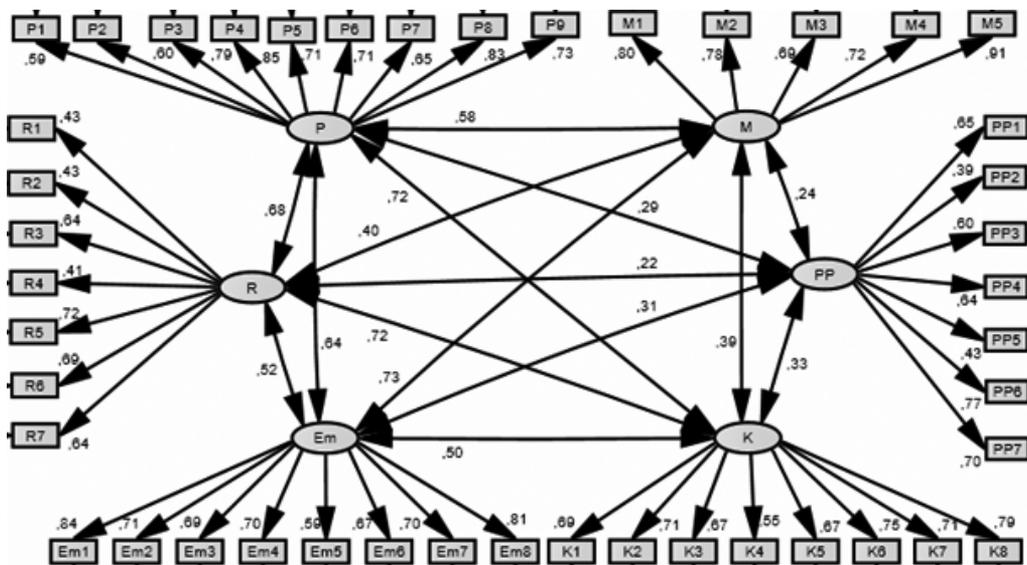


Рис. Предполагаемая модель для проверки факторного анализа, выполненного на основе SEM

Четвертый фактор объединяет показатели мотивационного компонента академической адаптации студентов. По этой шкале можно выявить наиболее типичные учебно-профессиональные мотивы и их силу. В большей степени мотивированное профессиональное обучение способствует и стремлению к приспособлению в образовательном процессе.

Пятый фактор свидетельствует о выраженности/невыраженности психофизиологического компонента академической адаптации студентов. По результатам этой шкалы выявляются эмоциональное, интеллектуальное и физическое напряжение студентов в процессе обучения; наличие отрицательных соматических явлений; самооценка влияния обучения на обострение хронических заболеваний.

Шестой фактор, соотносимый с коммуникативным компонентом академической адаптации студентов, дает представление об умениях и навыках студентов, способствующих организации взаимоотношений с другими субъектами образования: развитой речи как способа коммуникации, контактности, стремлении пре-

зентовать себя окружающим, способности взаимодействовать с однокурсниками.

Таким образом, результаты факторного анализа могут служить основанием для распределения вопросов по соответствующим шкалам. В результате ответов на вопросы методики оценивается средний показатель по каждому компоненту академической адаптации. Он варьирует от 1 до 7 баллов. Подсчитывается также общий показатель, который определяется как сумма средних оценок по шести компонентам.

В результате эксплораторного анализа установлено, что все 6 компонентов включены в один единый фактор (табл. 1). Коэффициенты факторных нагрузок достаточны для содержательной интерпретации. Это свидетельствует о том, что все компоненты академической адаптации организованы по принципу совместной изменчивости. Однако наименее слабым элементом в ней является психофизиологический компонент.

Как видно из табл. 2, средние оценки по каждому компоненту академической адаптации студентов немного сдвинуты в сторону согласия с утверждениями вопросов. Значе-

Таблица 1

**Результаты факторного анализа компонентов академической адаптации**

Компонент академической адаптации	Компонента
	1
Личностный компонент	0.838
Эмоционально-оценочный компонент	0.787
Познавательный компонент	0.767
Мотивационный компонент	0.698
Коммуникативный компонент	0.700
Психофизиологический компонент	0.417

ния асимметрии и эксцесса компонентов и общего показателя академической адаптации не превышают приемлемых значений [18], свидетельствующих о нормальности распределения (см. табл. 1). Проверка внутренней согласованности на основе корреляций компонентов и интегрального показателя также дала приемлемый результат: все корреляции находятся на высоком уровне значимости ( $r=0.42-0.84$ ,  $p<0.01$ ).

Из результатов корреляционного анализа между показателями академической адап-

тации студентов и показателями опросника «Адаптивность» видно, что все взаимосвязи значимы, следовательно, имеется концептуальная схожесть измеряемых с помощью этих двух методик явлений.

Корреляционный анализ показателей академической адаптации и текущей успеваемости студентов позволяет сделать вывод об их сопряженности, что подтверждает гипотезу о более высокой учебной успешности студентов с высокими показателями академической адаптации.

Таблица 2

**Одномерные статистические показатели компонентов и общего результата академической адаптации студентов, корреляции с показателем адаптационного потенциала (МЛО)**

Компоненты	M (SD)	Альфа	Асимметрия (SD)	Эксцесс (SD)	Коэффициенты корреляции		
					с интегральной оценкой академической адаптации	с адаптационным потенциалом	с успеваемостью
Личностный (самоорганизация)	5.36 (0.98)	0.91	-0.51 (0.12)	0 (0.24)	0,79**	-0.37**	0.27**
Эмоционально-оценочный	5.26 (1.06)	0.90	0.57 (0.12)	0.21 (0.24)	0,77**	-0.34**	0.16**
Познавательный	5.39 (0.91)	0.89	-0.38 (0.12)	-0.24 (0.24)	0,73**	-0.30**	0.18**
Мотивационный	5.69 (1.23)	0.87	-1.27 (0.12)	1.18 (0.24)	0,70**	-0.27**	0.12*
Психофизиологический	4.30 (1.15)	0.80	-0.08 (0.12)	-0,26 (0.24)	0,50**	-0.41**	0.10*
Коммуникативный	5.43 (0.91)	0.81	-0.65 (0.12)	0.42 (0.24)	0,65**	-0.36**	0.16**
Интегральная оценка академической адаптации	31.44 (4.35)	0.79	-0.44 (0.12)	0.54 (0.24)	1	-0.52**	0.22**

Условные обозначения: M — среднее; SD — стандартное отклонение; \*\* — уровень значимости корреляций  $p<0,01$ .

## Обсуждение результатов

Имеющиеся методики оценки академической адаптации студентов позволяют оценить, как правило, наиболее очевидные его стороны — социально-психологическую и/или деятельностьную. При этом для психологической службы вуза необходим более тонкий инструмент, способный оценить различные стороны академической адаптации студентов, который можно было бы использовать и в случае проблем в адаптации студентов, и для их предупреждения.

Принципиальным моментом при разработке новой методики стала опора авторов на фундаментальные труды отечественных и зарубежных психологов по проблеме адаптации вообще [2; 17; 20] и академической адаптации в частности [27; 29; 31]. В результате разработки и валидизации методики на оценку академической адаптации студентов нами использован метод конфирматорного факторного анализа, что позволило подтвердить гипотезу о 6-компонентной структуре академической адаптации.

В процессе апробации методики показаны ее надежность по внутренней согласованности и конвергентная валидность. Все шкалы методики продемонстрировали высокую внутреннюю согласованность (альфа Кронбаха > 0.8). Сопоставление результатов методики с существующими методиками на интегральную оценку адаптационного потенциала, академическую успеваемость показало наличие высокозначимых связей, что говорит о высокой конструктивной валидности методики.

Выделенные шкалы соответствуют представлениям о структуре адаптации студентов [25], а также представлениям о ее нарушениях в различных условиях жизнедеятельности студентов [18]. Одним из достоинств новой методики является ее комплексность, разносторонность и в то же время возможность интегральной оценки. Еще одним достоинством методики является то, что она может быть использована для работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья [33]. В конструкции методики учтены вопросы, касающиеся трудностей, испытываемых ими в процессе обучения.

Полученные данные свидетельствуют о тесной сопряженности характеристик академической адаптации с показателями личностного адаптационного потенциала, что свидетельствует о том, что адаптационные способности личности могут проявляться в разных ипостасях приспособления студентов к академической среде. Личностный компонент академической адаптации отражает способность студента планировать и организовывать собственную учебную деятельность, ставить учебные цели, приспосабливаться к изменяющимся условиям образования, что согласуется с пониманием академической адаптации с точки зрения саморегуляции личности [6], ее самоорганизации [21] и их согласованности [36]. Эмоционально-оценочный компонент академической адаптации характеризует выраженность положительных эмоций в связи с различными аспектами академической жизни. Эта сторона академической адаптации отмечается во многих исследованиях (например, Ф.Б. Березин [2], Ю.А. Боханкова [4] и ряд других). Познавательный компонент, по результатам данного исследования, характеризует способность студента к обработке больших массивов информации, эффективной ее организации для понимания, распознавания и т.п. Эти данные согласуются с прежними результатами, в которых отмечается, что когнитивная составляющая процесса академической адаптации студентов представляет собой способность к перестройке процессов запоминания, понимания и мыслительной деятельности (развитие отвлеченного мышления) [22]. Мотивационный компонент является ведущим в структуре академической адаптации [10]. Однако в нашем исследовании ряд его индикаторов, выделенных на основе теоретического анализа, были исключены в силу низкой интегрированности с другими характеристиками. Психофизиологический компонент отражает степень напряжения студентов в процессе обучения в силу некоторых психофизиологических особенностей. Включение этого компонента согласуется с исследованиями, в кото-

рых отмечается существенное значение для академической адаптации студентов физиологических процессов и их особенностей [23]. В результате исследования одним из компонентов академической адаптации выделен коммуникативный компонент. Действительно, как следует из прежних исследований, социально-психологическая сторона адаптации студентов имеет весьма важное значение [7; 34]. В то же время в соответствии с результатами исследований Салиховой с соавторами наиболее проблемными в адаптации студентов являются разные аспекты интеграции личности в новые социальные общности [21].

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о согласованности структуры методики, направленной на выявление различных компонентов академической адаптации, с результатами прежних исследований. В процессе апробации методики показано, что она обладает хорошими психометрическими показателями, что делает ее пригодной для измерения интегрального показателя академической адаптации студентов, а также различных ее компонентов и применения в научных и практических целях.

### **Заключение**

Сильная дифференциация академической адаптации студентов и ее связь с качеством высшего образования, успешностью процесса, а также с состоянием психологического здоровья обучающихся обуславливают необходимость разработки надежной и валидной методики для определения как ее компонентов, так и интегральной оценки.

Описанная здесь авторская методика основана на системно-структурном и экпсихологическом подходах, направлена на выявление адаптационных явлений на разных уровнях, охватывает все возможные варианты адаптационного взаимодействия студентов с образовательной средой организации высшего образования.

Для разработки шкал и вопросов методики использовались процедуры экспертного оценивания, эксплораторный и confirma-

торный факторный анализ, позволившие выделить и описать шкалы, соответствующие компонентам академической адаптации — личностному (регулятивному), эмоционально-оценочному, познавательному, мотивационному, психофизиологическому и коммуникативному.

При разработке методики учтены все психометрические требования, соблюдены этапы профессиональной разработки и оценены необходимые психометрические показатели — надежность по внутренней согласованности, надежность частей опросника, а также конвергентная валидность. Основные психометрические показатели новой методики находятся в пределах значимости либо приемлемости.

Сила корреляционных связей шкал методики с общим показателем академической адаптации и адаптационным потенциалом, а также факторные нагрузки (в результате эксплораторного факторного анализа компонентов) позволяют сделать вывод о большом весе в академической адаптации студентов личностного, когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов.

Методика полностью готова к использованию в психологической практике для оценки степени адаптации студентов или ее компонентов, а также для научных целей.

Результаты теоретического и эмпирического исследования позволяют также сделать вывод о перспективах использования инструмента для научных исследований. В частности, понимание адаптации как явления динамического равновесия личности и среды предполагает возможное нарушение адаптации на любом участке взаимодействия с этой средой. Поэтому перспективны сравнительные исследования компонентов академической адаптации на разных этапах обучения в вузе, исследования опосредующих академическую адаптацию и продуктивность обучения в вузе социально-психологических и психологических переменных, наконец, изучение психолого-педагогических условий академической адаптации студентов в среде высшего учебного заведения.

## Приложение

**Инструкция:** Ответьте на следующие вопросы, касающиеся Ваших переживаний, отношений и самочувствия в связи с обучением в вузе, с использованием 7-балльной шкалы, где 1 — означает абсолютную невыраженность признака, а 7 — абсолютно полную выраженность признака. Постарайтесь отвечать вдумчиво и честно.

Полностью согласен 1 2 3 4 5 6 7 Полностью не согласен

Обозначение	Вопросы	Баллы						
		1	2	3	4	5	6	7
P1	Вы выполняете все задания вовремя и в срок, не откладывая на долгое время	1	2	3	4	5	6	7
P2	Во время лекций и практических занятий Вы делаете пометки для себя, чтобы лучше понять материал	1	2	3	4	5	6	7
P3	Оцените степень своей самоорганизации в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
P4	Вы стремитесь к достижению поставленных целей, связанных с обучением	1	2	3	4	5	6	7
P5	Вы стремитесь приспособиться к условиям обучения	1	2	3	4	5	6	7
P6	Вы обладаете хорошими возможностями самоорганизации в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
P7	Вы уверены в успешности преодоления возникающих трудностей в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
P8	Вы способны к эффективному планированию своей учебной деятельности	1	2	3	4	5	6	7
P9	У Вас получается организовать жизненное пространство вокруг себя в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
E1	Вы удовлетворены процессом обучения в вузе	1	2	3	4	5	6	7
E2	Вы удовлетворены взаимоотношениями с преподавателями	1	2	3	4	5	6	7
E3	Вы удовлетворены результатами обучения в вузе	1	2	3	4	5	6	7
E4	Вы удовлетворены информационной средой вуза (интернетом, библиотекой, сайтами, компьютерными классами и др.)	1	2	3	4	5	6	7
E5	Вы удовлетворены возможностью реализации бытовых потребностей (столовая, туалеты, покупка канцтоваров)	1	2	3	4	5	6	7
E6	Вы удовлетворены удобством помещений лекционных аудиторий, лабораторных, спортзала, актового зала и др.	1	2	3	4	5	6	7
E7	Вы удовлетворены возможностью реализации досуга в образовательном пространстве университета	1	2	3	4	5	6	7
E8	Оцените выраженность своих положительных эмоций, связанных с обучением	1	2	3	4	5	6	7
K1	В процессе обучения Вы легко переключаетесь с одной дисциплины на другую	1	2	3	4	5	6	7
K2	Вы легко ориентируетесь в источниках информации (книги, журналы, интернет) при подготовке к занятиям в вузе	1	2	3	4	5	6	7
K3	Как правило, Вы стараетесь соотнести новый материал с уже известным Вам	1	2	3	4	5	6	7
K4	В целом при вашем желании Вы можете запомнить большие массивы информации, организуя свою память и процесс запоминания	1	2	3	4	5	6	7
K5	Вы хорошо владеете языком обучения и способны излагать учебный материал без особых усилий	1	2	3	4	5	6	7
K6	Вы легко определяете закономерности и причинно-следственные связи в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7

Обозначение	Вопросы	Баллы						
		1	2	3	4	5	6	7
K7	Вы умеете мысленно представлять ситуации и их варианты развития в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
K8	Вы умеете анализировать случившееся и учитывать результаты анализа в дальнейшем процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
M1	Вам интересно содержание материала, предметы Вашего профиля	1	2	3	4	5	6	7
M2	Вы учитесь, чтобы получить профессию, по которой намерены работать	1	2	3	4	5	6	7
M3	Вы учитесь, чтобы обеспечить свое будущее	1	2	3	4	5	6	7
M4	Вы учитесь, чтобы стать профессионалом своего дела	1	2	3	4	5	6	7
M5	Вам нравится выбранная профессия	1	2	3	4	5	6	7
PP*1	Вы испытываете эмоциональное напряжение в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
PP*2	Вы испытываете интеллектуальное напряжение в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
PP*3	Вы испытываете физическое напряжение в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
PP*4	У Вас бывают головные боли в процессе обучения	1	2	3	4	5	6	7
PP*5	Вы ощущаете разницу в своей приспособленности к процессу обучения в сравнении с другими студентами	1	2	3	4	5	6	7
PP*6	Обычно в процессе обучения Вы испытываете физический дискомфорт или неприятные ощущения (мышечное напряжение, онемение конечностей и др.)	1	2	3	4	5	6	7
PP*7	Симптомы хронических расстройств во время Вашего обучения усугубляются	1	2	3	4	5	6	7
R1	Вы довольны взаимоотношениями с однокурсниками	1	2	3	4	5	6	7
R2	Вы умеете контактировать с незнакомым человеком	1	2	3	4	5	6	7
R3	У Вас получается открыто выражать мысли и доказывать свою точку зрения	1	2	3	4	5	6	7
R4	Вы легко кооперируетесь с другими, чтобы выполнить какое-то учебное задание	1	2	3	4	5	6	7
R5	Вы говорите так, что окружающие Вас понимают	1	2	3	4	5	6	7
R6	Вы стремитесь показывать себя с лучшей стороны	1	2	3	4	5	6	7
R7	Вы можете легко взаимодействовать со своими однокурсниками во время обучения и вне занятий	1	2	3	4	5	6	7

Ключ. Подсчитываются баллы по каждому компоненту следующим образом:

Личностный компонент (самоорганизация)

$$ЛК = \sum P_i / 9$$

Эмоционально-оценочный компонент

$$ЭК = \sum E_i / 8$$

Познавательный компонент

$$ПК = \sum P_i / 8$$

Мотивационный компонент

$$М = \sum M_i / 5$$

Психофизиологический компонент

$$ПФК = \sum PP_i / 7$$

(\*обратная шкала: 7 6 5 4 3 2 1)

Коммуникативный компонент

$$КК = \sum R_i / 7$$

Интегральная оценка академической адаптации

$$АА = ЛК + ЭК + ПК + М + ПФК + КК$$

При проведении процедуры **стандартизации** первичные результаты респондентов после преобразования в z-шкалу были отнесены к одному из пяти интервалов (табл. 1).

Таблица 1

**Нормативные показатели методики**

Диапазон значений/после z-преобразования	Интерпретация	Интегративный показатель СБ	
		Человек (%)	Интервал
Более $\bar{M} + 2\sigma (\geq 2)$	Значительно выше нормы	7 (1,67%)	$\geq 40,14$
$[\bar{M} + \sigma; \bar{M} + 2\sigma] ([1; 2])$	Несколько выше нормы	60 (14,32%)	35,73-39,73
$[\bar{M} - \sigma; \bar{M} + \sigma] ([-1; +1])$	Норма	290 (69,21%)	27,23-35,63
$[\bar{M} - 2\sigma; \bar{M} - \sigma] ([-2; -1])$	Несколько ниже нормы	50 (11,93%)	23,46-27,15
Менее $\bar{M} - 2\sigma (\leq 2)$	Значительно ниже нормы	12 (2,86%)	$\leq 22,74$

Процентное распределение испытуемых по выделенным группам близко к нормативному распределению (~2.3%; ~13.7%; ~68%). Произведенное далее преобразование «сырых» баллов в стены приведено в табл. 2.

Таблица 2

**Перевод «сырых» баллов в стены интегрального показателя академической адаптации**

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Баллы	<22,74	22.75— 24,91	24.92— 27.01	27.02— 29.20	29.21— 31.39	31.40— 33.58	33.59— 35.77	35.78— 37.96	37.97— 40,13	>40,14

Выделенные тестовые нормы позволяют при работе с методикой производить интерпретацию выраженности академической адаптации (нижней границей интервала нормативных значений является уровень выраженности 4 стена, верхней — 7).

**Литература**

- Акимова С.В., Кожевникова О.В. Факторы успешности академической адаптации на начальном этапе обучения в университете [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование: электрон. науч. журнал. 2015. № 8(18). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2516> (дата обращения: 28.05.2020).
- Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 260 с.
- Берестнева О.Г., Шаропин К.А. Построение моделей адаптации студентов к обучению в вузе // Известия Томского политехнического университета. 2004. Том 307. № 5. С. 131—135.
- Бохонкова Ю.А. Социально-психологическая адаптация первокурсников к условиям учебных заведений: монография. М.: МГУ, 2016. 199 с.
- Виноградова Ю.В., Рябкова С.Л., Скопина Ю.И. Академическая адаптация иностранных граждан (на примере ННГАСУ) // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12-4(54). С. 11—13.
- Григорьева М.В., Шамяионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 5. С. 23—30. DOI:10.17759/pse.2017220503
- Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 2. URL: [https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu\\_ru\\_2010\\_2\\_Dubovitskaya\\_Krilova.pdf](https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu_ru_2010_2_Dubovitskaya_Krilova.pdf) (дата обращения: 22.05.2020).
- Зверева М.В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 1. С. 79—84. DOI:10.17759/pse.2015200109
- Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации: монография. Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. 161 с.
- Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. 1982. Том 3. № 6. С. 33—44.
- Корнилов С.А., Григоренко Е.Л. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал. 2010. Том 31. № 2. С. 90—103.
- Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности

организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М.: НИИВО, 1991. 48 с.

13. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстренных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16—24.

14. Маклаков А.Г., Сидорова А.А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 5. № 4. С. 41—51.

15. Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011. 235 с.

16. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 122—128.

17. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван: Изд-во Арм. ССР, 1988. 263 с.

18. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. 392 с.

19. Разживина М.И., Уланова Н.Н. Особенности адаптационных ресурсов студентов вузов с ограниченными возможностями здоровья // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. Том 6. № 2(21). С. 322—332.

20. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.

21. Салихова Н.Р., Фахрутдинова А.Р. Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2021. № 1. С. 97—113.

22. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Психология вузовской адаптации. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 115 с.  
23. Степанчикова О.Л., Хицова Л.Н. Половозрастные, физиологические и психические аспекты становления адаптации студентов к учебной деятельности // Вестник ВГУ: Химия. Биология. Фармация. 2006. № 2. С. 169—172.

24. Терещенко Т.М., Федотова Л.А. Академическая адаптация иностранных студентов в образовательном пространстве педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 3(146). С. 68—73.

25. Цымбалюк А.Э., Мишучкова Е.Ю., Сидорова С.С. Психологическая структура учебно-профессиональной адаптации студентов

педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 233—237.

26. Шамионов Р.М., Гринина Е.С. Характеристики академической адаптации обучающихся на разных уровнях образования в России // Перспективы науки и образования. 2021. № 4(52). С. 370—380. DOI:10.32744/pse.2021.4.24

27. Anderson J.R., Guan Y., Koc Y. The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students // International Journal of Intercultural Relations. 2016. Vol. 54. P. 68—76. DOI:10.1016/j.ijintrel.2016.07.006

28. Baker R.W., Siryk B. Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual. Los Angeles: Western Psychological Services, 1989.

29. Gerdes H., Mallinckrodt B. Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention // Journal of Counseling & Development. 1994. Vol. 72. № 2. P. 281—288. DOI:10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x

30. Jean D. The Academic and Social Adjustment of First-Generation College Students. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs), 2010. 133 p.

31. Pennebaker J.W., Colder M., Sharp L.K. Accelerating the coping process // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58. № 3. P. 528—537. DOI:10.1037/0022-3514.58.3.528

32. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 31. № 4. P. 503—509. DOI:10.1037/0022-0167.31.4.503

33. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases // Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ. 2020. Vol. 10. P. 816—831. DOI:10.3390/ejihpe10030059

34. Shmeleva Z.N. Socialization and adaptation of foreign students from China and Mongolia at Krasnoyarsk state agrarian university // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. № 3(36). P. 214—216. DOI:10.26140/bgz3-2021-1003-0053

35. Sternberg R.J. The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical and creative skills // Intelligence. 2006. Vol. 34. № 4. P. 321—350. DOI:10.1016/j.intell.2006.01.002

36. Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G. Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 13. № 4. P. 168—182. DOI:10.11621/pir.2020.0411

## References

1. Akimova S.V., Kozhevnikova O.V. Faktory uspešnosti akademicheskoj adaptatsii na nachal'nom etape obucheniya v universitete [Elektronnyy resurs] [The factors of successful academic adjustment at the initial

stage of university education]. *Universum: psikhologiya i obrazovanie* // *Universum: Psychology and Education*, 2015, no. 8(18). Available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2516> (Accessed 28.05.2020). (In Russ.).

2. Berezin F.B. Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka [Mental and psychophysiological adaptation of a person]. Leningrad: Nauka, 1988. 260 p. (In Russ.).
3. Berestneva O.G., Sharopin K.A. Postroenie modelei adaptatsii studentov k obucheniyu v vuze [Building models of students' adaptation to study at the university]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta // Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, 2004, Vol. 307, no. 5, pp. 131—135. (In Russ.).
4. Bokhonkova Yu.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya pervokursnikov k usloviyam uchebnykh zavedenii: monografiya [Socio-psychological adaptation of freshmen to the conditions of educational institutions: a monograph]. Moscow: MGU, 2016. 199 p. (In Russ.).
5. Vinogradova Yu.V., Ryabkova S.L., Skopina Yu.I. Akademicheskaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan (na primere NNGASU) [Engineering academic adaptation of foreign citizens (NNGASU experience)]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal // International research journal*, 2016, no. 12-4(54), pp. 11—13. (In Russ.).
6. Grigor'eva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptatsionnom protsesse studentov k usloviyam obucheniya v vuze [Role of Self-Reflection in the Process of Student Adaptation to University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, Vol. 22, no. 5, pp. 23—30. DOI:10.17759/pse.2017220503 (In Russ.).
7. Dubovitskaya T.D., Krylova A.V. Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze [Elektronnyi resurs] [Method of Research of Students Adaptability in the Higher Educational Establishment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2010, no. 2. Available at: [https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu\\_ru\\_2010\\_2\\_Dubovitskaya\\_KriloVA.pdf](https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu_ru_2010_2_Dubovitskaya_KriloVA.pdf) (Accessed 22.05.2020). (In Russ.).
8. Zvereva M.V. Adaptatsiya oprosnika PASS na rossiiskoi vyborke [Adaptation of the PASS Questionnaire on Russian sample]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, Vol. 20, no. 1, pp. 79—84. DOI:10.17759/pse.2015200109 (In Russ.).
9. Karpov A.V., Orel V.E., Ternopol V.Ya. Psikhologiya professional'noi adaptatsii: monografiya [Psychology of professional adaptation: monograph]. Yaroslavl: Institut «Otkrytoe obshchestvo», RPO, 2003. 161 p. (In Russ.).
10. Kovalev V.I., Druzhinin V.N. Motivatsionnaya sfera lichnosti i ee dinamika v protsesse professional'noi podgotovki [The motivational sphere of personality and its dynamics in the process of training]. *Psikhologicheskii zhurnal // Psychological journal*, 1982, Vol. 3, no. 6, pp. 33—44. (In Russ.).
11. Kornilov C.A., Grigorenko E.L. Metodicheskii kompleks dlya diagnostiki akademicheskikh, tvorcheskikh i prakticheskikh sposobnostei [Procedural complex for assessment of academic, creative and practical abilities]. *Psikhologicheskii zhurnal // Psychological journal*, 2010, Vol. 31, no. 2, pp. 90—103. (In Russ.).
12. Lagerev V.V. Adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v tekhnicheskome vuze i osobennosti organizatsii uchebno- vospitatel'nogo protsesssa s pervokursnikami [Adaptation of students to the conditions of study at a technical university and the features of the organization of the educational process with freshmen]. Moscow: NIIVO, 1991. 48 p. (In Russ.).
13. Maklakov A.G. Lichnostny adaptatsionny potencial: ego mobilizatsiya i prognozirovanie v ekstremnykh situatsiyah [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in emergency conditions]. *Psikhologicheskii zhurnal // Psychological Journal*, 2001, Vol. 22, no. 1, pp. 16—24. (In Russ.).
14. Maklakov A.G., Sidorova A.A. Formirovanie adaptatsionnogo potenciala lichnosti i ego razvitie v protsesse obucheniya [Formation of the adaptive potential of the individual and its development in the process of studying at the university]. *Vestnik LGU imeni A.S. Pushkina [Bulletin of the Pushkin State University]*, 2011, Vol. 5, no. 4, pp. 41—51. (In Russ.).
15. Mitina O.V. Razrabotka i adaptatsiya psikhologicheskikh oprosnikov [Development and adaptation of psychological questionnaires]. Moscow: Publ. Smysl, 2011. 235 p. (In Russ.).
16. Mishchenko L.V. K probleme diagnostiki otnosheniya studentov k uchebnoi deyatel'nosti [To the problem of diagnosing student attitudes towards learning activities]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya // Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2007, no. 3, pp. 122—128. (In Russ.).
17. Nalchadzhyan A.A. Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiya lichnosti: formy, mekhanizmy i strategii [Socio-psychological adaptation of personality: forms, mechanisms and strategies]. Erevan: Arm. SSR, 1988. 263 p. (In Russ.).
18. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. Saint-Petersburg: Rech', 2004. 392 p. (In Russ.).
19. Razzhivina M.I., Ulanova N.N. Osobennosti adaptatsionnykh resursov studentov vuzov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Peculiarities of adaptation resources of students of high school with restricted health possibilities]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie // Personality world: health, adaptation, development*, 2018, Vol. 6, no. 2(21), pp. 322—332. (In Russ.).
20. Rean A.A., Kudashev A.R., Baranov A.A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya.

Praktika [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice]. Saint-Petersburg: Praim-EVROZNAK, 2006. 479 p. (In Russ.).

21. Salikhova N.R., Fakhrutdinova A.R. Trudnosti adaptatsii pervokursnikov k obucheniyu v vuze [Difficulties of adaptation of first-year students to study at a university]. Vestnik RGGU. Ser. Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie // Bulletin of the Russian State University. Series: Psychology. Pedagogy. Education, 2021, no. 1, pp. 97—113.

22. Smirnov A.A., Zhivaev N.G. Psikhologiya vuzovskoi adaptatsii [Psychology of university adaptation]. Yaroslavl: YarGU, 2009. 115 p. (In Russ.).

23. Stepanchikova O.L., Khitsova L.N. Polovozrastnye, fiziologicheskie i psikhicheskie aspekty stanovleniya adaptatsii studentov k uchebnoi deyatel'nosti [Gender, age, physiological and mental aspects of the formation of students' adaptation to educational activities]. Vestnik VGU: Khimiya. Biologiya. Farmatsiya // Bulletin of VSU: Chemistry. Biology. Pharmacy, 2006, no. 2, pp. 169—172.

24. Tereshchenko T.M., Fedotova L.A. Akademicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza [Academic adaptation of foreign students in the educational environment of the pedagogical university]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta // Izvestiya of the Volgograd State Pedagogical University, 2020, no. 3(146), pp. 68—73. (In Russ.).

25. Tsybalyuk A.E., Mishuchkova E.Yu., Sidorova S.S. Psikhologicheskaya struktura uchebno-professional'noi adaptatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Psychological Structure of Educational and Professional Adaptation of Pedagogical University Students]. Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik // Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2017, no. 6, pp. 233—237. (In Russ.).

26. Shamionov R.M., Grinina E.S. Kharakteristiki akademicheskoi adaptatsii obuchayushchikhsya na raznykh urovnyakh obrazovaniya v Rossii [Characteristics of students' academic adaptation at different levels of education in Russia]. Perspektivy nauki i obrazovaniya // Perspectives of Science and Education, 2021. Vol. 52, no. 4, pp. 370—380. DOI:10.32744/pse.2021.4.24

27. Anderson J.R., Guan Y., Koc Y. The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*, 2016. Vol. 54, pp. 68—76. DOI:10.1016/j.ijintrel.2016.07.006

28. Baker R.W., Siryk B. Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual. Los Angeles: Western Psychological Services, 1989.

29. Gerdes H., Mallinckrodt B. Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 1994. Vol. 72, no. 2, pp. 281—288. DOI:10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x

30. Jean D. The Academic and Social Adjustment of First-Generation College Students. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs), 2010. 133 p.

31. Pennebaker J.W., Colder M., Sharp L.K. Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. Vol. 58, no. 3, pp. 528—537. DOI:10.1037/0022-3514.58.3.528

32. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984, no. 31, pp. 503—509. DOI:10.1037/0022-0167.31.4.503

33. Shamionov R.M., Grigorieva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 816—831. DOI:10.3390/ejihpe10030059

34. Shmeleva Z.N. Socialization and adaptation of foreign students from China and Mongolia at Krasnoyarsk state agrarian university. *Baltic Humanitarian Journal*, 2021. Vol. 10, no. 3(36), pp. 214—216. DOI:10.26140/bgz3-2021-1003-0053

35. Sternberg R.J. The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical and creative skills. *Intelligence*, 2006. Vol. 34, no. 4, pp. 321—350. DOI:10.1016/j.intell.2006.01.002

36. Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G. Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 168—182. DOI:10.11621/pir.2020.0411

### Информация об авторах

Шамيونов Раиль Мунирович, зав. кафедрой социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: shamionov@mail.ru

Григорьева Марина Владимировна, зав. кафедрой педагогической психологии и психодиагностики, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>, e-mail: grigoryevamv@mail.ru

*Гринина Елена Сергеевна*, доцент кафедры реабилитационных технологий в образовании, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, e-mail: [elena-grinina@yandex.ru](mailto:elena-grinina@yandex.ru)

*Созонник Алексей Владимирович*, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-2674>, e-mail: [sznnik@mail.ru](mailto:sznnik@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Rail M. Shamionov*, Head of the Department of Social psychology of Education and Development, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: [shamionov@mail.ru](mailto:shamionov@mail.ru)

*Marina V. Grigorieva*, Head of the Department of Educational Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-2186>, e-mail: [grigoryevamv@mail.ru](mailto:grigoryevamv@mail.ru)

*Elena S. Grinina*, Associate Professor, Department of Rehabilitation Technologies in Education, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-9668>, e-mail: [elena-grinina@yandex.ru](mailto:elena-grinina@yandex.ru)

*Alexey V. Sozonnik*, Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-2674>, e-mail: [sznnik@mail.ru](mailto:sznnik@mail.ru)

Получена 07.12.2020

Received 07.12.2020

Принята в печать 09.04.2022

Accepted 09.04.2022

# Психологическое содержание и динамика целей учебной деятельности студентов педагогического вуза

**Слепка Ю.Н.**

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ), г. Ярославль, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

Представлены материалы сравнительного эмпирического исследования особенностей развития целей учебной деятельности студентов педагогического университета. Материалы получены на выборке студентов 1—4 курсов — будущих учителей начальных классов. Работа была направлена на установление особенностей развития целей учебной деятельности студентов педагогического университета и оценку их взаимосвязи с мотивацией и успешностью профессионального обучения. В исследовании (N=118) приняли участие респонденты в возрасте от 17 до 22 лет (M=19,5; SD=1,24), 99% из которых женского пола; студенты 1 курса обучения — N=42 в возрасте от 18 до 19 лет (M=18,1; SD=0,41), 2 курса обучения — N=24 в возрасте от 18 до 20 лет (M=19,3; SD=0,56), 3 курса обучения — N=27 в возрасте от 19 до 21 года (M=20,1; SD=0,58), 4 курса обучения — N=25 в возрасте от 20 до 22 лет (M=21,0; SD=0,61). Использовались эмпирические методы, позволяющие оценить значимость и содержание целей учебной деятельности (Анкета «Цели в учебной деятельности»), мотивацию обучения («Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» А.М. Прихожан). Оценка успешности профессионального обучения производилась с использованием показателей академической успеваемости студентов. Полученные результаты позволяют говорить о постепенном снижении значимости результатов профессионального обучения, возрастании в ходе обучения значимости целей саморазвития, диффузных целей. Сравнительный анализ групп студентов с разной степенью значимости целей профессионального обучения показал нарастающие различия в эмоциональном переживании и тревожности в отношении результатов образования. Была установлена умеренная отрицательная связь между значимостью результатов профессионального обучения и академической успеваемостью студентов. Это подтверждает противоречие между оцениваемыми результатами академического образования и представлениями студентов о содержании будущей педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** цель, мотивация, академическая успеваемость, развитие, учебно-профессиональное обучение, учитель начальных классов.

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157, <https://rscf.ru/project/18-18-00157/>.

**Благодарности.** Автор выражает благодарность рецензентам, чья критическая оценка представленных материалов помогла существенно повысить качество настоящей статьи.

**Для цитаты:** Слепко Ю.Н. Психологическое содержание и динамика целей учебной деятельности студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 69—81. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270206>

# Psychological Content and Dynamics of Learning Activity Goals in Students of Pedagogical University

**Yury N. Slepko**

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

The paper presents materials of a comparative empirical study of the developmental features of learning activity goals in students of pedagogical university. The materials were obtained on a sample of 1—4-year students, future primary school teachers. The work was aimed at identifying the abovementioned features as well as their relationship with motivation and successful training. The sample (N=118) included respondents aged 17 to 22 (M=19.5; SD=1.24), 99% of whom were female: 1st-year students N=42 aged 18 to 19 (M=18.1; SD=0.41); 2nd-year students —N=24 aged 18 to 20 (M=19.3; SD=0.56), 3rd-year students N=27 aged 19 to 21 (M=20.1; SD=0.58); 4th-year students N=25 aged 20 to 22 (M=21.0; SD=0.61). Empirical methods were used to assess the significance and content of the goals of learning activity (Questionnaire “Learning activity goals”) and learning motivation (“Technique for assessing learning motivation and emotional attitude to learning” by A.M. Prikhozhan). Training success was evaluated basing on the indicators of academic performance in students. The results obtained reveal that over the course of training there is a gradual decrease in the significance of academic performance and an increase in the significance of self-development goals, diffuse goals. Comparative analysis of groups of students with varying degrees of training goals significance showed growing differences in emotional experience and anxiety in relation to educational outcomes. A moderate negative relationship was found between the significance of training outcomes and academic performance in students. This confirms the contradiction between the assessed academic performance and students’ notions about the content of their future pedagogical activity.

**Keywords:** goal, motivation, academic performance, development, university education, primary school teacher.

---

**Funding.** The research was supported by the Russian Science Foundation grant, project No. 18-18-00157, <https://rscf.ru/project/18-18-00157/>.

**Acknowledgements.** The author would like to thank the reviewers whose critical assessment of the presented materials helped to significantly improve the quality of this article.

**For citation:** Slepko Yu.N. Psychological Content and Dynamics of Learning Activity Goals in Students of Pedagogical University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 69—81. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270206> (In Russ.).

## Введение

Согласно теории и методологии деятельностного подхода [25; 27], анализ целей учебной деятельности является актуальным и значимым вопросом для понимания процесса учебно-профессионального развития. Анализ категории деятельности как психологической функциональной системы предполагает выделение в ней функциональных блоков, среди которых цели и мотивы занимают особое место [19]. В частности, «цель является ключевым и определяющим, то есть системообразующим фактором формирования и функционирования любой системы... Мотивация является главной и предельно комплексной системой детерминант для всех аспектов инициирования и развертывания, структуры и генезиса учебной деятельности» [9, с. 6]. Значение функционального блока целей определяется тем, что он направляет деятельность, обеспечивает достижение ее результата, в комплексе с мотивацией определяет формирование личностного смысла реализуемой деятельности.

Современная психология характеризуется многообразием исследований, посвященных проблематике целей и мотивации учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Анализ роли целевого блока в реализации учебно-профессиональной деятельности позволяет говорить о следующем. Формирование у студентов ориентации на учебные цели повышает восприятие ими самоэффективности и мотивации обучения [39]; перевод целей обучения на уровень индивидуальных, личностно-значимых повышает вовлеченность студентов в процесс обучения и положительно влияет на рост академической успеваемости [43]. Помимо этого эффективность профессиональной подготовки в вузе возрастает с развитием способности к саморегуляции поставленных студентом целей обучения [36]. Важное место цели занимают и в условиях профессиональной педагогической деятельности. Например, развитие способности к целеполаганию позитивно влияет на адаптацию к профессиональной деятельности молодых специалистов [41], формирование позитивного отношения

учителя к классу и переживание результатов обучения [47], сохранение и развитие микроклимата в школе [3].

Множество исследований посвящено анализу проблемы мотивации учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Мотивация обучения влияет на формирование отношения студентов к саморазвитию, самообразованию и самореализации [18; 20], изменение представлений студентов о себе в процессе профессиональной подготовки [5; 30; 42], позитивную адаптацию к обучению в вузе [37; 44; 45]. Она оказывает влияние не только на характер отношения студентов к процессу обучения [10; 40], но и на его результативность [16; 31; 34]. Важным направлением исследований является оценка роли мотивации в формировании готовности к профессиональной деятельности — освоению профессиональных компетенций [15; 22; 35], компетенций, обеспечивающих инновационную активность будущего профессионала [4]. Так же, например, характер ценностей и убеждений студентов рассматривается как важное условие формирования представлений студентов о профессиональной самоэффективности [38].

Мотивация рассматривается и как фактор, обеспечивающий эффективность профессиональной деятельности, формирования психологической системы деятельности учителя [23; 24; 26]. Она занимает значительное место в работе учителя с учениками — в развитии их мотивации обучения [7; 49]. При этом мотивация педагогической деятельности учителя характеризуется нелинейностью и неравномерностью развития [6; 14].

Выше уже обращалось внимание на то, что академическая успешность часто рассматривается в контексте оказываемого на нее мотивацией обучения влияния. Однако и сама успешность обучения является предметом множества исследований. Предметом исследования является влияние новых информационных технологий на академическую успеваемость [21], влияние на нее волевой регуляции деятельности [28], стилей семейного воспитания [32]. Важным направлением исследований является изучение отношения студентов

к эффективности своего обучения — оценка их представлений об академической успешности [29; 33], динамика изменения этих представлений в процессе обучения [8], а также изучение влияния социально-экономического статуса семьи на отношение студентов к самооэффективности обучения [48] и др.

Многообразие упомянутых исследований еще раз подтверждает особое место целей и мотивации в структуре деятельности. Между тем преимущественное внимание в отечественных и зарубежных исследованиях отводится проблеме мотивации и ее влиянию на успешность учебной и профессиональной деятельности педагога. Значительно меньше изучаются вопросы развития целей в учебно-профессиональном обучении педагога.

В представленном здесь исследовании производился анализ динамики целей учебной деятельности в процессе обучения в педагогическом вузе. Это предполагает не только характеристику динамических особенностей развития целей, но и установление их связи с мотивацией и успешностью учебной деятельности. Необходимость постановки и решения обозначенных задач обосновывается тем, что с позиции теории системогенеза [1; 25] цель является системообразующим фактором деятельности. Особый интерес вызывает вопрос о том, как в учебной деятельности студента сочетаются необходимость решения академических задач и подготовка к будущей профессиональной деятельности. Будет ли здесь возникать противоречие между представлением о текущем (освоение образовательной программы) и будущем (педагогическая деятельность) результате учебно-профессионального развития? Таким образом, предметом настоящего исследования является развитие мотивационно-целевого блока учебной деятельности в процессе профессионального педагогического образования.

### Выборка и методы исследования

Исследование проводилось методом срезов и включало психологический анализ целей, мотивов, академической успеваемости студентов 1—4 курсов педагогического университета. Студенты обучаются по профилю «Начальное образование», являются буду-

щими учителями начальной школы. Объем выборки — 118 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет ( $M=19,5$ ;  $SD=1,24$ ), 99% — женского пола. Объем выборки 1 курса — 42 испытуемых в возрасте от 18 до 19 лет ( $M=18,1$ ;  $SD=0,41$ ), 2 курса — 24 человека в возрасте от 18 до 20 лет ( $M=19,3$ ;  $SD=0,56$ ), 3 курса — 27 человек в возрасте от 19 до 21 года ( $M=20,1$ ;  $SD=0,58$ ), 4 курса — 25 испытуемых в возрасте от 20 до 22 лет ( $M=21,0$ ;  $SD=0,61$ ).

Анализ целей учебной деятельности производился с использованием анкеты «Цели учебной деятельности» [1]. Студентам предлагалось дать развернутый ответ на вопросы: «Чему бы Вы хотели научиться в вузе?», «Зачем Вам это нужно?», «Чему Вы уже успели научиться?». Интерпретация производилась на основании ответов на первый вопрос, что позволило оценить значимость для студента учебно-профессиональной деятельности, нормативно одобренным результатом которой является готовность к педагогической работе. Для количественной оценки значимости реализуемой деятельности ответы оценивались по 3-балльной шкале. Каждый балл соответствовал степени значимости учебно-профессиональной деятельности: 3 — ответ с описанием представлений о результате обучения в вузе, связанном с освоением методики обучения и воспитания школьников, способов общения с детьми и родителями, решения конфликтных ситуаций и пр.; 2 — ответ с описанием промежуточных, косвенных результатов обучения (например, «Получить новые знания, профессиональный опыт», «Общению с людьми, понимать психологию человека»); 1 — ответ с описанием внешних по отношению к содержанию работы учителя результатов обучения (например, «Определить свою судьбу», «Научиться взрослой, ответственной жизни»). Чем более высокий балл получал студент за ответ, тем более значимой для него рассматривается нормативная цель обучения в вузе.

Исследование мотивации обучения производилось с использованием опросника «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» [17]. Опросник позволяет оценить сформирован-

### Динамика целей учебной деятельности студентов

ность познавательной мотивации обучения и мотивации достижения, а также оценить переживания в отношении процесса и результата обучения. Несмотря на то, что опросник разработан для испытуемых в возрасте до 16 лет, его структура, а также вопросы-утверждения соответствуют особенностям изучения мотивации обучения студентов (см., например, [2]).

Оценка успешности деятельности производилась методом анализа показателей академической успеваемости студентов по итогам промежуточной сессии.

Статистическая обработка данных производилась с использованием программ SPSS Statistics 19, Microsoft Office Excel. Перед началом обработки производилась проверка данных на нормальность распределения (критерий  $\lambda$ -Колмогорова-Смирнова). Результаты применения критерия  $\lambda$  позволяют говорить о нормальности распределения данных студентов всех курсов обучения. Статистическая обработка производилась методами первичной описательной статистики (среднее арифметическое значение,  $S_v$  — коэффициент вариации), методами сравнения (критерий Mann-Whitney U test), методами корреляционного анализа ( $r$ -Spearman).

Представленные на рисунке данные позволяют оценить динамику значимости целей обучения студентов. Измеряемый показатель отражает значимость нормативного результата обучения в вузе — готовности к педагогической деятельности в школе.

Полученные результаты позволяют говорить о постепенном снижении значимости нормативных целей в процессе обучения в вузе. Нелинейность динамики значимости проявляется в том, что на 3 курсе наблюдается кратковременное возрастание значимости целей обучения, что может быть интерпретировано как результат длительного включения студентов в интенсивную педагогическую практику. Именно на 3 курсе студенты профиля «Начальное образование» проходят практику в должности учителя, проводят уроки в школе. Одним из наиболее значимых результатов практики является осознание несоответствия актуального уровня развития требованиям профессии. Это приводит к перестройке психологической системы деятельности. Данный результат подтверждает полученные ранее данные [11; 12; 13] о роли педагогической практики в процессе профессионализации студентов.

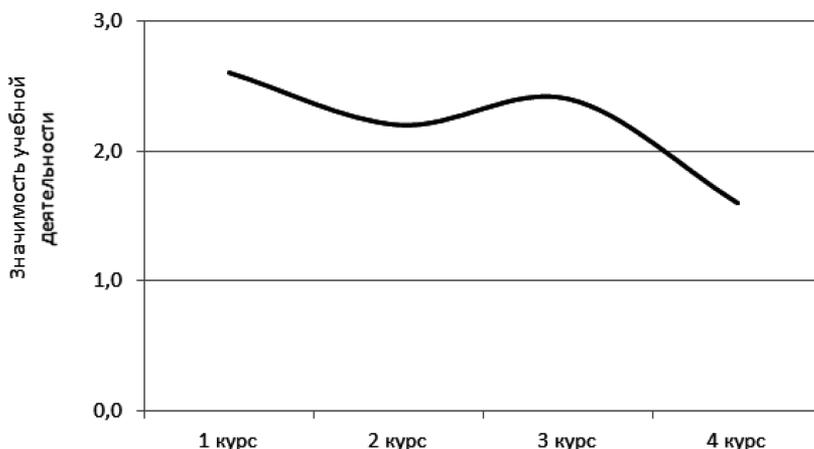


Рис. Динамика значимости целей учебной деятельности студентов

Примечание. Значимость учебной деятельности — показатель среднего арифметического значимости целей учебной деятельности студентов разных курсов обучения. Рассчитывался на основе оценки ответов на вопрос «Чему бы Вы хотели научиться в вузе?»

Важные выводы можно сделать при обращении к показателю вариативности (Cv) значимости целей учебной деятельности (табл. 1).

С каждым курсом обучения нарастает вариативность значимости целей учебной деятельности, прерывающаяся на 3 курсе. Это говорит о том, что в процессе обучения возрастает роль индивидуальной интерпретации нормативно определяемых целей. При этом к концу обучения способы интерпретации целей максимально поляризуются по вектору принятие-непринятие педагогической деятельности в школе. На 3 курсе при кратковременном возрастании значимости нормативных целей обучения (рис.) наблюдается и кратковременное снижение вариативности их оценок студентами. Это говорит о том, что длительная педагогическая практика оказывает влияние на большинство студентов, осознающих несоответствие между актуальным и требуемым уровнем профессионального развития.

Далее обратимся к результатам анализа мотивации обучения студентов, по-разному оценивающих значимость нормативных целей обучения.

### Мотивация обучения с разной степенью значимости учебной деятельности

Прежде сделаем пояснение относительно дифференциации студентов разных курсов по степени значимости нормативных целей обучения. Выборка каждого курса была разделена на крайние подгруппы: первая — студенты с низкой значимостью нормативных целей, вторая — с высокой значимостью. Это позволяет более строго определить специфику мотивации обучения студентов с разной значимостью нормативных целей обучения.

Представленные в табл. 2 результаты позволяют выделить специфические особенности мотивации обучения студентов.

Нарастающие различия в мотивации познавательной активности (показатель 1) приводят к тому, что на 4 курсе наблюдаются статистически достоверные различия в уровне выраженности данного показателя. Это указывает на востребованность у студентов с высоким уровнем принятия целей изучения содержания образовательной программы, что хорошо согласуется с высокой вариативностью показателей значимости целей на 4 курсе после прохождения педагогической практики. Осознание противоречия между актуальным и требуемым уровнем профессионального развития студентами с высоким принятием целей обучения приводит и к росту их познавательной активности. Последняя направлена на освоение тех разделов образовательной программы, в отношении которых осознается недостаточность знаний.

Отсутствие на каждом курсе статистически значимых различий в мотивации достижения (показатель 2) говорит о том, что студенты каждой сравниваемой группы определяют в качестве ближайшей жизненной перспективы трудовую деятельность. Однако различия проявляются в целях будущей деятельности. Например, на 1 курсе студенты с низкой значимостью нормативных целей результатом обучения представляют «научиться писать учебные программы», «избегать проблем в работе», «как быть преподавателем» и т.д.; студенты с высокой значимостью — «методике обучения, воспитания», «научиться профессии, методике обучения», «методике обучения, понимать

Таблица 1

### Изменение значимости целей учебной деятельности в процессе обучения в вузе

	Курс обучения							
	1		2		3		4	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
Значимость целей учебной деятельности	2,6	19	2,2	28	2,4	22	1,6	45

Примечание. Mx — среднее арифметическое; Cv — коэффициент вариации. Показатель Cv: 0—10 — низкая вариативность, 11—20 — средняя,  $\geq 21$  — высокая.

Таблица 2

**Мотивация обучения студентов с разной значимостью учебной деятельности**

Курс	Значи- мость	Показатель 1			Показатель 2			Показатель 3			Показатель 4		
		Mx	Cv	p	Mx	Cv	p	Mx	Cv	p	Mx	Cv	p
1	низкая	30,8	13	U=166	29,2	12	U=132	30,9	11	U=121*	28,9	7	U=150
	высокая	29,1	11		29,2	13		28,2	11		31,6	11	
2	низкая	27,4	14	U=51	28,9	8	U=34	28,9	12	U=46	29,9	11	U=32*
	высокая	29,6	9		27,0	10		30,6	14		27,1	13	
3	низкая	18,0	19	U=70	19,9	16	U=65	18,5	10	U=77	19,8	16	U=40*
	высокая	20,8	21		20,3	19		17,9	25		17,2	20	
4	низкая	13,0	25	U=36*	15,2	29	U=67	12,5	12	U=53	16,0	18	U=20***
	высокая	14,6	20		18,3	20		11,1	15		12,5	14	

*Примечание.* \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$ . Показатели: 1 — познавательная активность; 2 — мотивация достижения; 3 — тревожность в отношении процесса и результатов обучения; 4 — гнев в отношении процесса и результатов обучения.

детей, знать психику детей» и т.д. К 4 курсу представления студентов с высокой значимостью нормативных целей фактически не меняются, тогда как в группе студентов с низкой значимостью наблюдается диффузия целей. Она проявляется в потере конкретики в представлениях о результатах обучения в вузе. Это выражается в типичных целях — «научиться всему, что хочу», «всему, что нужно в профессии», «знания для работы и для жизни», «организации своей работы».

Различия между группами в тревожности за процесс и результат обучения (показатель 3) статистически значимы лишь на 1 курсе. По всей видимости, это связано с адаптацией к новым условиям обучения и более высокой тревожностью, возникающей в ситуации менее четких представлений о результатах обучения. Начиная со 2 курса разная значимость для студентов нормативных целей сопровождается статистически значимыми различиями в гневе по отношению к процессу и результату обучения (показатель 4). Это говорит о том, что низкая значимость нормативных целей приводит к возрастанию негативных переживаний в отношении процесса и результата обучения. Это согласуется с идеей о том, что непринятие нормативных условий обучения приводит не только к нарастанию противоречий в отношении содержания деятельности, но и к формированию неадекватной психологической системы деятельности [19; 25].

**Представление о нормативных целях обучения студентов с разной успеваемостью**

Изучение связи представлений о нормативных целях обучения с академической успешностью — не менее важный аспект рассматриваемой проблемы. В ходе анализа была установлена слабая связь между принятием студентами нормативных целей обучения и академической успеваемостью (1 курс —  $r=0,23$ , 2 —  $r=-0,23$ , 3 —  $r=0,27$ , 4 —  $r=-0,17$ ). При этом лишь на 3 курсе связь между показателями статистически значима на уровне  $p \leq 0,05$ . Полученный результат не должен рассматриваться как противоречие по ряду причин. Выше было показано, что студенты не формулируют в качестве значимых целей обучения получение высоких академических оценок — даже диффузные цели студентов 4 курса связаны с будущими достижениями и результатами. Также было установлено [29], что не только академическая успешность не отражает результаты реального прогресса профессионального обучения, но и сами студенты не рассматривают ее как адекватное отражение успешности обучения.

Полученный результат позволяет сформулировать идею о том, что в содержание профессионального обучения студентов необходимо внесение корректив, связанных с реальной оценкой их профессионализации.

Речь идет не только о пересмотре традиционных способов оценки промежуточной успеваемости, но и итоговой оценки освоения образовательной программы.

### Выводы

Было установлено, что динамика значимости нормативных целей обучения в вузе носит ниспадающий неравномерный характер. Важную роль в изменении значимости целей играет педагогическая практика на 3 курсе. Она приводит к осознанию противоречия между актуальным и требуемым уровнем профессионального развития. Отсутствие осознания такого противоречия приводит к тому, что к концу обучения возрастает число студентов, представления о целях обучения которых носят диффузный характер.

Анализ мотивации студентов с разной значимостью нормативных целей показал нарастающие различия в эмоциональном отношении к процессу и результату обучения. Снижение значимости нормативных целей обучения приводит к росту переживаний о соответствии процесса и результата обучения потребностям студентов.

Оценка связи значимости нормативных целей обучения и академической успешности подтвердила имеющиеся данные о низкой надежности использования академической успеваемости для оценки процесса и результата обучения в вузе. Это говорит о необходимости расширения способов оценки формирования профессиональных компетенций в условиях высшего педагогического образования.

### Литература

1. Ансимова Н.П. Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 1(26). С. 57—63. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2001\\_1g/15.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2001_1g/15.pdf) (дата обращения: 26.07.2021).
2. Бережковская Е.Л., Новикова Т.С., Перельгина И.А., Прихожан А.М. Изучение мотивационной сферы у студентов-первокурсников // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2014. №20(142). С.111—132. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23019021\\_36641518.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23019021_36641518.pdf) (дата обращения: 20.10.2021).
3. Бомбиери Л., Галяпина В.Н., Бушина Е.В. Эффективность влияния учителей на изменение

Проведенное исследование содержит ряд **ограничений**. Прежде всего это относится к выборке — студенты профиля «Начальное образование». Поэтому полученные результаты и выводы распространяются на студентов, планирующих работу в должности учителя начальных классов. В силу этого актуальным является сравнительный анализ изменения представлений о нормативных целях обучения студентов других педагогических и непдагогических профилей. Это потребует и расширения способов оценки успешности обучения, включающих, например, методы экспертного оценивания.

Важным аспектом обсуждаемой проблемы является проведение сравнительного анализа полученных данных с особенностями изменения представлений о нормативных целях студентов, завершающих в 2021-2022 уч.г. цикл обучения по ФГОС ВО 3++. Спецификой последнего является двукратное увеличение объема практики, что может привести к изменению динамики формирования психологической системы деятельности, отдельных ее компонентов (целей, мотивов деятельности и т.д.).

Полученные результаты **могут быть использованы** в процессе психолого-педагогического сопровождения, консультирования студентов и преподавателей педагогического вуза. Задачи сопровождения и консультирования могут касаться проблем адаптации к процессу обучения, промежуточной и итоговой аттестации, изменения мотивации обучения, смены профиля обучения и др.

отношения учащихся к мигрантам: исследование в Италии и России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 2. С. 285—301. DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-285-301

4. Буравлева Н.А., Богомаз С.А. Личностные особенности студентов как прогностические характеристики их готовности к инновационной деятельности // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 155—180. DOI:10.17223/17267080/76/10
5. Василевская Е.Ю., Молчанова О.Н. Возможные «Я» и академическая мотивация у российских и американских студентов университета // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 2. С. 352—365. DOI:10.17323/1813-8918-2021-2-352-365

6. Горбушина А.В., Корчагина Г.И. Закономерности изменения мотивации профессиональной деятельности педагогов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Том 17. № 4. С. 696—718. DOI:10.17323/1813-8918-2020-4-696-718
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 51—65. DOI:10.17759/pse.2021260103
8. Капустина Д.М. Философское понимание успеха и его современная трактовка студентами технического вуза // Перспективы науки и образования. 2021. № 2(50). С. 118—129. DOI:10.32744/pse.2021.2.8
9. Карлов А.В. Предисловие / в кн. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2009. 420 с.
10. Кузнецова Е.В. Каково отношение к учебе студентов-математиков? Исследование индивидуальных и мотивационных факторов // Образование и саморазвитие. 2021. Том 16. № 2. С. 139—152. DOI:10.26907/esd.16.2.09
11. Мазилев В.А., Сlepко Ю.Н. Развитие социальных способностей студентов педагогического университета // Интеграция образования. 2020. Том 24. № 3. С. 412—432. DOI:10.15507/1991-9468.100.024.202003.412-432
12. Мазилев В.А., Сlepко Ю.Н. Сравнительный анализ психологического содержания и развития рефлексивных способностей студентов педагогического колледжа и педагогического вуза // Science for education today. 2020. Том 10. № 4. С. 91—108. DOI:10.15293/2658-6762.2004.06
13. Мамонтова Т.С., Кашлач И.Ф., Чепурненко Е.В. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя // Научный диалог. 2016. Вып. № 4(52). С. 370—383. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498> (дата обращения: 26.07.2021).
14. Ожиганова Г.В. Духовные способности личности и продуктивная жизнедеятельность // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 1. С. 182—202. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-182-202
15. Очник Д., Арзеншек А. Профессиональные интересы польских и словенских студентов, изучающих менеджмент // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Том 17. № 2. С. 328—344. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-328-344
16. Пономаренко Л.Н., Суслопарова М.М., Порческа Г.В. Альтернативное оценивание как способ повышения мотивации студентов естественнонаучных специальностей к изучению английского языка // Перспективы науки и образования. 2021. № 2(50). С. 162—175. DOI:10.32744/pse.2021.2.11
17. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
18. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202
19. Сlepко Ю.Н., Поваренков Ю.П. Психология учебной деятельности школьника: системогенетический подход. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.
20. Соловьева О.В., Ромаева Н.Б., Сальникова О.Д. Мотивационный ресурс личности как условие развития компетенции самообразования студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2021. № 2(50). С. 311—324. DOI:10.32744/pse.2021.2.21
21. Сорокова М.Г. Предметные результаты студентов в цифровой среде университета на разных уровнях высшего образования: так кто же более успешен? // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 76—91. DOI:10.17759/pse.2021260105
22. Тараканов А.В., Архипова И.В., Ляшенко М.В., Дураченко О.А., Сизикова Т.Э. Рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 105—124. DOI:10.17223/17267080/76/7
23. Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: ИП РАН, 2020. 182 с.
24. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 2. С. 15—26. DOI:10.31857/S020595920002981-5
25. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. 464 с.
26. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: ИП РАН, 2019. 274 с.
27. Шадриков В.Д. Теория деятельности: функциональная система и способности как механизм реализации деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Том 16. № 4. С. 593—607. DOI:10.17323/1813-8918-2019-4-593-607
28. Шляпников В.Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 66—75. DOI:10.17759/pse.2021260104
29. Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 92—101. DOI:10.17759/pse.2021260106

30. *Aguayo-Estremera R., Miragaya-Casillas C., Correa M., Ruiz-Villaverde A.* Spanish Adaptation of the Self- and Other-Interest Inventory in Academic Settings // *The Spanish Journal of Psychology*. 2021. Vol. 24. e36. DOI:10.1017/SJP.2021.29
31. *Balogun A.G., Balogun S.K., Onyencho C.V.* Test Anxiety and Academic Performance among Undergraduates: The Moderating Role of Achievement Motivation // *The Spanish Journal of Psychology*. 2017. Vol. 20. e14. DOI:10.1017/sjp.2017.5
32. *Batool S.S.* Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination // *Australian Journal of Psychology*. 2019. Vol. 72. Iss. 2. P. 174—187. DOI:10.1111/ajpy.12280
33. *Cobo-Rendón R., Pérez-Villalobos M.V., Pérez-Rovira D., Gracia-Leiva M.* A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2020. Vol. 61. Iss. 4. P. 518—526. DOI:10.1111/sjop.12618
34. *Datu J.A.D.* Peace of Mind, Academic Motivation, and Academic Achievement in Filipino High School Students // *The Spanish Journal of Psychology*. 2017. Vol. 20. e22. DOI:10.1017/sjp.2017.19
35. *Datu J.A.D., King R.B., Valdez J.P.M.* Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies // *The Journal of Positive Psychology*. 2018. Vol. 13. Iss. 3. P. 260—270. DOI:10.1080/17439760.2016.1257056
36. *Fryer L.K., Ginns P., Walker R.* Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the gap to mind // *British Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 84. Iss. 4. P. 612—630. DOI:10.1111/bjep.12052
37. *Fryer L.K., Vermunt J.D.* Regulating approaches to learning: Testing learning strategy convergences across a year at university // *British Journal of Educational Psychology*. 2018. Vol. 88. Iss. 1. P. 21—41. DOI:10.1111/bjep.12169
38. *Green R.A., Morrissey S.A., Conlon E.G.* The values and self-efficacy beliefs of postgraduate psychology students // *Australian Journal of Psychology*. 2017. Vol. 70. Iss. 2. P. 139—148. DOI:10.1111/ajpy.12173
39. *Grosemans I., Coertjens L., Kyndt E.* Work-related learning in the transition from higher education to work: The role of the development of self-efficacy and achievement goals // *British Journal of Educational Psychology*. 2018. Vol. 90. Iss. 1. P. 19—42. DOI:10.1111/bjep.12258
40. *Hernesniemi E., Rätty H., Kasanen K., Cheng X., Hong J., Kuittinen M.* Students' achievement motivation in Finnish and Chinese higher education and its relation to perceived teaching-learning environments // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2019. Vol. 61. Iss. 2. P. 204—217. DOI:10.1111/sjop.12580
41. *Lee C.M., Reissing E.D., Dobson D.* Work-life balance for early career Canadian psychologists in professional programs // *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. 2009. Vol. 50. Iss. 2. P. 74—82. DOI:10.1037/a0013871
42. *Lyndon M.P., Medvedev O.N., Chen Y., Henning M.A.* Investigating stable and dynamic aspects of student motivation using generalizability theory // *Australian Journal of Psychology*. 2019. Vol. 72. Iss. 2. P. 199—210. DOI:10.1111/ajpy.12276
43. *Martin A.J., Collie R.J., Mok M.M.C., McInerney D.M.* Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: A study of Chinese- and English-speaking background students in Australian schools // *British Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 86. Iss. 1. P. 75—91. DOI:10.1111/bjep.12092
44. *Noyens D. et al.* The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education // *European Journal of Psychology of Education*. 2019. Vol. 34. Iss. 1. P. 67—86. DOI:10.1007/s10212-017-0365-6
45. *Núñez J.L., León J.* The Mediating Effect of Intrinsic Motivation to Learn on the Relationship between Student's Autonomy Support and Vitality and Deep Learning // *The Spanish Journal of Psychology*. 2016. Vol. 19. e42. DOI:10.1017/sjp.2016.43
46. *Ozer S.* Predictors of international students' psychological and sociocultural adjustment to the context of reception while studying at Aarhus University, Denmark // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2015. Vol. 56. Iss. 6. P. 717—725. DOI:10.1111/sjop.12258
47. *Wang H., Hall N.C., Goetz T., Frenzel A.C.* Teachers' goal orientations: Effects on classroom goal structures and emotions // *British Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 87. Iss. 1. P. 90—107. DOI:10.1111/bjep.12137
48. *Xu X., Xia M., Pang W.* Family socioeconomic status and Chinese high school students' test anxiety: Serial mediating role of parental psychological control, learning resources, and student academic self-efficacy // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021. 21 June. DOI:10.1111/sjop.12750
49. *Zedan R.* Student feedback as a predictor of learning motivation, academic achievement and classroom climate // *Education and self-development*. 2021. Vol. 16. № 2. P. 27—46. DOI:10.26907/esd.16.2.03

## References

1. Ansimova N.P. Predstavleniia o tseliakh uchebnoi deiatel'nosti u uchitelei i uchashchikhsia srednei shkoly [Ideas of Learning Objectives for Teachers and Secondary School Students]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnyk* //

*Yaroslav Pedagogical Bulletin*, 2001, no. 1(26), pp. 57—63. Available at: [http://vestnik.yspu.org/releases/2001\\_1g/15.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2001_1g/15.pdf) (Accessed 26.07.2021). (In Russ.).

2. Berezhkovskaia E.L., Novikova T.S., Perelygina I.A., Prihozhan A.M. Izucheniye motivatsionnoi sfery u

- studentov-pervokursnikov [Studying the motivational sphere in first-year students]. *Vestnyk RGGU. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie // RGGU Bulletin. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2014, no. 20(142), pp. 111—132. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23019021\\_36641518.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23019021_36641518.pdf) (Accessed 20.10.2021). (In Russ.).
3. Bombieri L., Galiapina V.N., Bushina E.V. Effektivnost vliianiia uchitelei na izmenenie otnosheniia uchashchikhsia k migrantam: issledovanie v Italii i Rossii [Teachers' Effectiveness at Changing Pupils' Attitudes towards Migrants: A Field Study in Italy and Russia]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2019, Vol. 16, no. 2, pp. 285—301. DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-285-301 (In Russ.).
4. Buravleva N.A., Bogomaz S.A. Leechnostnye osobennosti studentov kak prognosticheskie harakteristiki ikh gotovnosti k innovatsionnoi deiatelnosti [Personal characteristics of students as predictive characteristics of their readiness for innovative activities]. *Sibirskii psihologicheskii zhurnal // Siberian journal of psychology*, 2020, no. 76, pp. 155—180. DOI:10.17223/17267080/76/10 (In Russ.).
5. Vasilevskaia E.Iu., Molchanova O.N. Vozmozhnye «la» i akademicheskaja motivatsiia u rossiiskikh i amerikanskikh studentov universiteta [Possible Selves and Academic Motivation in Russian and American College Students]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021, Vol. 18, no. 2, pp. 352—365. DOI:10.17323/1813-8918-2021-2-352-365 (In Russ.).
6. Gorbushina A.V., Korchagina G.I. Zakonomernosti izmeneniia motivatsii professionalnoi deiatelnosti pedagogov [Patterns of Changes in Teachers' Work Motivation]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020, Vol. 17, no. 4, pp. 696—718. DOI:10.17323/1813-8918-2020-4-696-718 (In Russ.).
7. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Diagnostika motiviruiushchego i demotiviruiushchego stilei uchitelei: metodika «Situatsii v shkole» [Diagnostics of motivating and demotivating styles of teachers: methodology «Situations at school»]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021, Vol. 26, no. 1, pp. 51—65. DOI:10.17759/pse.2021260103 (In Russ.).
8. Kapustina D.M. Filosofskoe ponimanie uspeha i ego sovremennaia traktovka studentami tekhnicheskogo vuza [Philosophical understanding of success and its modern interpretation by students of a technical university]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia // Prospects for Science and Education*, 2021, no. 2(50), pp. 118—129. DOI:10.32744/pse.2021.2.8 (In Russ.).
9. Karpov A.V. Predislovie [Foreword]. Nizhegorodtceva N.V., Karpova E.V., Ansimova N.P. Problemy sistemogeneza uchebnoi deiatelnosti [Problems of systemgenesis of educational activity]. Yaroslavl: YSPU, 2009. (In Russ.).
10. Kuznetcova E.V. Kakovo otnoshenie k uchebe studentov-matematikov? Issledovanie individualnykh i motivatsionnykh faktorov [How do students of mathematics relate to their learning? Research into individual and motivational factors]. *Obrazovanie i samorazvitie // Education and Self Development*, 2021, Vol. 16, no. 2, pp. 139—152. DOI:10.26907/esd.16.2.09 (In Russ.).
11. Mazilov V.A., Slepko Iu.N. Razvitie sotcialnykh sposobnostei studentov pedagogicheskogo universiteta [Development of social abilities of students of the pedagogical university]. *Integratsiia obrazovaniia // Integration of education*, 2020, Vol. 24, no. 3, pp. 412—432. DOI:10.15507/1991-9468.100.024.202003.412-432 (In Russ.).
12. Mazilov V.A., Slepko Iu.N. Svravnitelnyi analiz psihologicheskogo soderzhaniia i razvitiia refleksivnykh sposobnostei studentov pedagogicheskogo kolledzha i pedagogicheskogo vuza [Comparative analysis of the psychological content and the development of reflexive abilities of students of a pedagogical college and a pedagogical university]. *Science for education today*, 2020, Vol. 10, no. 4, pp. 91—108. DOI:10.15293/2658-6762.2004.06 (In Russ.).
13. Mamontova T.S., Kashlach I.F., Chepurnenko E.V. Rol pedagogicheskoi praktiki v professionalnom stanovlenii budushchego uchitelia [The role of teaching practice in the professional development of a future teacher]. *Nauchnyi dialog // Scientific dialogue*, 2016, no. 4(52), pp. 370—383. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25956498>. (In Russ.).
14. Ozhiganova G.V. Duhovnye sposobnosti lichnosti i produktivnaia zhiznediatelnost [Spiritual Capacities of Personality and Productive Life Activity]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021, Vol. 18, no. 1, pp. 328—202. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-182-202 (In Russ.).
15. Ochnik D., Arzenshek A. Professionalnye interesy polskikh i slovenskikh studentov, izuchaiushchikh menedzhment [Vocational Interests among Polish and Slovenian Students of Management]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020, Vol. 17, no. 2, pp. 328—344. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-328-344 (In Russ.).
16. Ponomarenko L.N., Susloparova M.M., Porchesku G.V. Alternativnoe ocenivanie kak sposob povysheniia motivatsii studentov estestvennonauchnykh spetsialnostei k izucheniiu angliiskogo iazyka [Alternative Assessment as a Way to Motivate Science Students to Learn English]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia // Prospects for Science and Education*, 2021, no. 2(50), pp. 162—175. DOI:10.32744/pse.2021.2.11 (In Russ.).

17. Prihozhan A.M. Trevozhnost u detei i podrostkov: psihologicheskaia priroda i vozrastnaia dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow: MPC; Voronezh: RPA «MODEK», 2000. (In Russ.).
18. Puliaeva V.N., Nevriuev A.N. Vzaimosviaz bazovykh psihologicheskikh potrebnosti, akademicheskoi motivatsii i otchuzhdeniia ot ucheby obuchaiushchikhsia v sisteme vysshego obrazovaniia [The relationship of basic psychological needs, academic motivation and alienation from studies of students in the higher education system]. *Psihologicheskaia nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, Vol. 25, no. 2, pp. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202 (In Russ.).
19. Slepkov Iu.N., Povarenkov Iu.P. Psihologiiia uchebnoi deiatelnosti shkolnika: sistemogeneticheskii podhod [Psychology of schoolchildren's educational activity: a systemgenetic approach]. Yaroslavl: YSPU, 2019. (In Russ.).
20. Soloveva O.V., Romaeva N.B., Salnikova O.D. Motivatsionnyi resurs lichnosti kak uslovie razvitiia kompetentsii samoobrazovaniia studentov vuza [Personal motivational resource as a condition for the development of self-education competence of university students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia // Prospects for Science and Education*, 2021, no. 2(50), pp. 311—324. DOI:10.32744/pse.2021.2.21 (In Russ.).
21. Sorokova M.G. Predmetnye rezultaty studentov v tcfirovoi srede universiteta na raznykh urovniakh vysshego obrazovaniia: tak kto zhe bolee uspeshen? [Subject results of students in the digital environment of the university at different levels of higher education: so who is more successful?]. *Psihologicheskaia nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021, Vol. 26, no. 1, pp. 76—91. DOI:10.17759/pse.2021260105 (In Russ.).
22. Tarakanov A.V., Arhipova I.V., Liashenko M.V., Durachenko O.A., Sizikova T.E. Refleksivnaia gotovnost k osvoeniiu professionalnykh kompetentsii [Reflexive readiness to master professional competencies]. *Sibirskii psihologicheskii zhurnal // Siberian journal of psychology*, 2020, no. 76, pp. 105—124. DOI:10.17223/17267080/76/7 (In Russ.).
23. Shadrikov V.D. Duhovnye sposobnosti [Spiritual ability]. Moscow: IP RSA, 2020. (In Russ.).
24. Shadrikov V.D. K novoi psihologicheskoi teorii sposobnostei i odarennosti [Towards a new psychological theory of ability and giftedness]. *Psihologicheskii zhurnal // Psychological journal*, 2019, Vol. 40, no. 2, pp. 15—26. DOI:10.31857/S020595920002981-5 (In Russ.).
25. Shadrikov V.D. Psihologiiia deiatelnosti cheloveka [Psychology of human activity]. Moscow: IP RSA, 2013. (In Russ.).
26. Shadrikov V.D. Sposobnosti i odarennost cheloveka [Human abilities and giftedness]. Moscow: IP RSA, 2019. (In Russ.).
27. Shadrikov V.D. Teoriia deiatelnosti: funktsionalnaia sistema i sposobnosti kak mehanizm realizatsii deiatelnosti [The Activity Theory: The Activity Psychological Functional System and Abilities as a Mechanism of Activity Implementation]. *Psihologiiia. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki // Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020, Vol. 16, no. 4, pp. 593—607. DOI:10.17323/1813-8918-2019-4-593-607 (In Russ.).
28. Shliapnikov V.N. Vzaimosviaz volevoi reguliatsii i akademicheskoi uspevaemosti studentov vuzov [Relationship between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students]. *Psihologicheskaia nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 66—75. DOI:10.17759/pse.2021260104 (In Russ.).
29. Yaroshevskaiia S.V., Sysoeva T.A. Predstavleniia studentov ob uspeshnosti obuchenii: temy, orientiry i protivorechiia [Students' Conceptions of Academic Success: Themes, Guiding Lines and Contradictions]. *Psihologicheskaia nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 92—101. DOI:10.17759/pse.2021260106 (In Russ.).
30. Aguayo-Estremera R., Miragaya-Casillas C., Correa M., Ruiz-Villaverde A. Spanish Adaptation of the Self- and Other-Interest Inventory in Academic Settings. *The Spanish Journal of Psychology*, 2021. Vol. 24, e36. DOI:10.1017/SJP.2021.29
31. Balogun A.G., Balogun S.K., Onyencho C.V. Test Anxiety and Academic Performance among Undergraduates: The Moderating Role of Achievement Motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 2017. Vol. 20, e14. DOI:10.1017/sjp.2017.5
32. Batool S.S. Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 2019. Vol. 72, iss. 2, pp. 174—187. DOI:10.1111/ajpy.12280
33. Cobo-Rendón R., Pérez-Villalobos M.V., Páez-Rovira D., Gracia-Leiva M. A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2020. Vol. 61, iss. 4, pp. 518—526. DOI:10.1111/sjop.12618
34. Datu J.A.D. Peace of Mind, Academic Motivation, and Academic Achievement in Filipino High School Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 2017. Vol. 20, e22. DOI:10.1017/sjp.2017.19
35. Datu J.A.D., King R.B., Valdez J.P.M. Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 2018. Vol. 13, iss. 3, pp. 260—270. DOI:10.1080/17439760.2016.1257056
36. Fryer L.K., Ginns P., Walker R. Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the gap to mind. *British Journal of Educational Psychology*, 2014. Vol. 84, iss. 4, pp. 612—630. DOI:10.1111/bjep.12052

37. Fryer L.K., Vermunt J.D. Regulating approaches to learning: Testing learning strategy convergences across a year at university. *British Journal of Educational Psychology*, 2018. Vol. 88, iss. 1, pp. 21—41. DOI:10.1111/bjep.12169
38. Green R.A., Morrissey S.A., Conlon E.G. The values and self-efficacy beliefs of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 2017. Vol. 70, iss. 2, pp. 139—148. DOI:10.1111/ajpy.12173
39. Grosemans I., Coertjens L., Kyndt E. Work-related learning in the transition from higher education to work: The role of the development of self-efficacy and achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 2018. Vol. 90, iss. 1, pp. 19—42. DOI:10.1111/bjep.12258
40. Hernesniemi E., Rätty H., Kasanen K., Cheng X., Hong J., Kuitinen M. Students' achievement motivation in Finnish and Chinese higher education and its relation to perceived teaching-learning environments. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2019. Vol. 61, iss. 2, pp. 204—217. DOI:10.1111/sjop.12580
41. Lee C.M., Reissing E.D., Dobson D. Work-life balance for early career Canadian psychologists in professional programs. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 2009. Vol. 50, iss. 2, pp. 74—82. DOI:10.1037/a0013871
42. Lyndon M.P., Medvedev O.N., Chen Y., Henning M.A. Investigating stable and dynamic aspects of student motivation using generalizability theory. *Australian Journal of Psychology*, 2019. Vol. 72, iss. 2, pp. 199—210. DOI:10.1111/ajpy.12276
43. Martin A.J., Collie R.J., Mok M.M.C., McInerney D.M. Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: A study of Chinese- and English-speaking background students in Australian schools. *British Journal of Educational Psychology*, 2015. Vol. 86, iss. 1, pp. 75—91. DOI:10.1111/bjep.12092
44. Noyens D. et al. The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 2019. Vol. 34, iss. 1, pp. 67—86. DOI:10.1007/s10212-017-0365-6
45. Núñez J.L., León J. The Mediating Effect of Intrinsic Motivation to Learn on the Relationship between Student's Autonomy Support and Vitality and Deep Learning. *The Spanish Journal of Psychology*, 2016. Vol. 19, e42. DOI:10.1017/sjp.2016.43
46. Ozer S. Predictors of international students' psychological and sociocultural adjustment to the context of reception while studying at Aarhus University, Denmark. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2015. Vol. 56, iss. 6, pp. 717—725. DOI:10.1111/sjop.12258
47. Wang H., Hall N.C., Goetz T., Frenzel A.C. Teachers' goal orientations: Effects on classroom goal structures and emotions. *British Journal of Educational Psychology*, 2016. Vol. 87, iss. 1, pp. 90—107. DOI:10.1111/bjep.12137
48. Xu X., Xia M., Pang W. Family socioeconomic status and Chinese high school students' test anxiety: Serial mediating role of parental psychological control, learning resources, and student academic self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2021, 21 June. DOI:10.1111/sjop.12750
49. Zedan R. Student feedback as a predictor of learning motivation, academic achievement and classroom climate. *Education and self-development*, 2021. Vol. 16, no. 2, pp. 27—46. DOI:10.26907/esd.16.2.03

### Информация об авторах

Слепко Юрий Николаевич, доктор психологических наук, декан педагогического факультета, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

### Information about the authors

Yury N. Slepko, Doctor of Psychology, Dean of the Faculty of Education, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>, e-mail: [slepko@inbox.ru](mailto:slepko@inbox.ru)

Получена 27.07.2021

Принята в печать 09.04.2022

Received 27.07.2021

Accepted 09.04.2022

# Характеристики образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции

## **Арендачук И.В.**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), г. Саратов, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>, e-mail: [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

## **Кленова М.А.**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), г. Саратов, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>, e-mail: [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru)

## **Усова Н.В.**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), г. Саратов, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>, e-mail: [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru)

Проанализированы различия в проявлении и детерминации образовательно-развивающей активности студентов в обычной жизнедеятельности и в условиях вынужденной социальной изоляции. Исследование выполнено на выборке студенческой молодежи (N=338) в возрасте 16—25 лет (M=19,9; SD=2,1), из которых 63,9% девушки. Использовались методики: авторская анкета для изучения выраженности образовательно-развивающей активности в разных условиях жизнедеятельности, методики «Активность личности в условиях вынужденных социальных ограничений» (Н.В. Усова, И.В. Арендачук, М.А. Кленова) и «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Л.А. Курганский, Т.А. Немчин). Установлено, что в условиях самоизоляции образовательно-развивающая активность студентов выше, чем в обычной жизнедеятельности. Показаны различия в ее детерминации психологическими характеристиками. Чем меньше студенты, находящиеся в самоизоляции, проявляют образовательно-развивающую активность, тем больше она обусловлена реакциями фрустрации и компенсируется переносом активности на семейные взаимоотношения. При высокой образовательно-развивающей активности студенты уверены в подконтрольности событий и направляют свои интересы в сферы профессионального развития, отдыха и развлечений. В целом проявление образовательно-развивающей активности у студентов обусловлено психоэмоциональными состояниями личности.

**Ключевые слова:** студенты, социальная активность, образовательно-развивающая активность, самоизоляция, дистанционное образование, локдаун, социальная фрустрация, психические состояния личности.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 18-18-00298.

**Для цитаты:** Арендачук И.В., Кленова М.А., Усова Н.В. Характеристики образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 82—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207>

# Features of Educational and Developmental Activity of Students Under Forced Self-Isolation

**Irina V. Arendachuk**

Saratov State University (SSU), Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>, e-mail: [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

**Milena A. Klenova**

Saratov State University (SSU), Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>, e-mail: [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru)

**Natalia V. Usova**

Saratov State University (SSU), Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>, e-mail: [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru)

The paper analyses differences in the expression and determination of the educational and developmental activity of students in everyday life and under forced social isolation. The study was conducted on a sample of young students (N=338) aged 16—25 years (M=19.9; SD=2.1), 63.9% female. The following methods were used: the authors' questionnaire aimed at identifying the intensity of educational and developmental activity in different life conditions; the technique "Activity of personality under forced social restrictions" (by N.V. Usova, I.V. Arendachuk, M.A. Klenova); the technique "Assessment of mental activation, interest, emotional tonus, tension and comfort" (by L.A. Kurgansky, T.A. Nemchin). The study found that under self-isolation the educational and developmental activity of students is higher than in 'normal' life. The paper also shows how various psychological features determine such activity. The less the students under self-isolation display educational and developmental activity, the more it is due to reactions of frustration and is further compensated by the transfer of activity to family relationships. Those students who display high educational and developmental activity tend to be more confident of having control over their life. They focus on professional development, recreation and entertainment. More or less, the display of educational and developmental activity of students greatly depends on their psychological and emotional states.

**Keywords:** students, social activity, educational and developmental activity, home quarantine, distance education, lockdown, social frustration, mental states.

---

**Funding.** The reported study was funded by the Russian Science Foundation (RSF), project number 18-18-00298.

**For citation:** Arendachuk I.V., Klenova M.A., Usova N.V. Features of Educational and Developmental Activity of Students Under Forced Self-Isolation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 82—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207> (In Russ.).

## Введение

Изучение проблемы социальной активности молодежи в условиях распространения коронавирусной инфекции и связанных с ней социальных ограничений продолжает оставаться актуальным в настоящее время в силу продолжающейся неблагоприятной эпидемиологической ситуации. Введенные в период пандемии требования вынужденной самоизоляции существенно ограничили возможности личности в проявлении активности, направленной на развитие. Особенно чувствительной в этом плане оказалась молодежь [20; 21]. Изменения социально-психологического пространства у этой группы населения значительно затруднили решение задач возрастного развития, связанных с самореализацией и саморазвитием в процессе осуществления образовательной деятельности, и проявились в отдалении от привычных социальных групп [19], в повышении интереса к формам семейной и интернет-сетевой активности [28; 33]. Изменения коснулись и образовательно-развивающей деятельности, выраженной у современной молодежи больше, чем другие формы социальной активности [3]. Она реализуется не только в разных видах учебной деятельности в рамках получения образования, но и в самообразовании, направленном на удовлетворение познавательных интересов и потребностей [1], на поиск новых сфер увлечений и осознание перспектив личностного и карьерного роста [22], дальнейшего саморазвития [32].

Анализ имеющихся публикаций позволяет выделить негативное влияние вынужденных ограничений на образовательно-развивающую активность учащейся молодежи, отмечающей сложную и эмоциональную насыщенность своей жизни, отказ от множества привычных форм поведения и деятельности [24], отсутствие условий для формирования необходимых профессиональных компетенций, дополнительные сложности, связанные с социализацией и профессиональной деформацией личности [15], усиление эмоционально-профессиональной депривации студентов [8] и формирование у них «страха потери учебного года» в связи с переходом обучения

в дистанционный формат [25; 31]. Снижение образовательной активности исследователи объясняют неготовностью молодежи к нововведениям и трансформациям, которые выступают дополнительными факторами фрустрации, приводят к повышению тревожности и снижению общего уровня социальной активности [23]. Примечательно, что повышенная тревожность и депрессивность оказались свойственными студентам гуманитарного профиля [29], а у представителей технических специальностей наблюдалось падение интереса к учебным дисциплинам [12]. Наблюдаемая тенденция роста психического напряжения объясняется увеличением потока информации и ее хаотичностью, отсутствием живого общения с одноклассниками и непосредственного контакта с преподавателем во время занятия. Сложности с удержанием внимания и организацией обучения в домашней обстановке, невозможность задавать вопросы и обсудить новый материал в группе затрудняют его усвоение, снижают интерес обучающихся, провоцируют «пользовательскую апатию» и усталость от электронного информационного потока [2; 6; 13; 18].

Рассматривая вынужденную самоизоляцию как источник кризиса профессионально-личностного развития учащейся молодежи, исследователи отмечают не только его негативный эффект, но и позитивный. Так, студенты, переживающие атипичный (непродуктивный) кризис, испытывают ряд трудностей, связанных с эмоциональным неблагополучием, конфликтами, социально-психологической дезадаптацией, тогда как образовательно-развивающая активность студентов с типичным (продуктивным) кризисом характеризуется повышением учебной мотивации и качества обучения за счет большей концентрации на изучаемом материале и повышении интереса к осваиваемой профессии [2].

В ряде исследований подчеркивается положительная взаимосвязь между выраженностью образовательно-развивающей активности студенческой молодежи в условиях введенных социальных ограничений и ее индивидуально-личностными характери-

стиками. Отмечается более высокая активность у студентов, обладающих сострада-нием, милосердием, самостоятельностью, гибкостью мышления, настойчивостью, креативностью, склонностью к взаимопомощи [25]; ответственностью, организованностью, целеустремленностью, инициативностью, мотивацией и потребностью в саморазвитии [10]; отличающихся стрессоустойчивостью, удовлетворенностью самореализацией, направленностью на поиск эффективных способов разрешения проблем, способностью к психологической гибкости [17].

Проведенный теоретический анализ позволил не только выделить отрицательное влияние самоизоляции на образовательно-развивающую активность у студенческой молодежи, вынужденной в условиях пандемии изменить свои жизненные и учебные планы, но и выявить индивидуально-психологические свойства личности, определяющие ее выраженность. Однако остаются открытыми вопросы о различиях в проявлении данной формы активности у студентов в обычной жизнедеятельности и в условиях самоизоляции, а также о ее детерминации психологическими характеристиками и состояниями личности. Целью исследования было установление особенностей образовательно-развивающей активности в условиях обычной жизнедеятельности и вынужденной самоизоляции, а также выявление обуславливающих ее психологических характеристик и состояний. Для ее достижения использовался метод сравнительного анализа.

### **Процедура исследования**

Сбор данных проходил в электронном виде через Google-формы, анонимно, безвозмездно и добровольно. Респонденты были ознакомлены с целью исследования, опросные и тестовые методики заполнялись ими самостоятельно. Обработка данных осуществлялась в статистическом пакете «Statistica for Windows 10.0».

### **Выборка**

В исследовании приняли участие 338 студентов (63,9% — девушки и 36,1% — юноши)

в возрасте 16—25 лет ( $M=19,9$ ;  $SD=2,1$ ). Из них 82 чел. — учащиеся в системе среднего профессионального образования; 175 чел. — студенты бакалавриата и 81 чел. — магистранты. Своим местом проживания студенты отметили малый город (30,7%), областной центр (51,8%) и мегаполис (17,5%).

### **Методики**

В исследовании применялась анкета для изучения социально-демографических характеристик, выраженности образовательно-развивающей активности личности и уровня эмоционального комфорта в социальной изоляции (по шкале размерностью от 1 до 5 в соответствии со шкалой Лайкерта). Респонденты оценивали свою образовательно-развивающую активность в условиях обычной жизнедеятельности и в период самоизоляции, которая проявлялась в видах деятельности, направленных на развитие личности и приобретение новых навыков (получение дополнительного образования; обучение в авторских online-школах; проектно-исследовательская деятельность; участие в научных конкурсах и конференциях, в развивающих тренингах, вебинарах, мастер-классах и др.).

Для изучения характеристик активности личности использовалась методика «Активность личности в условиях вынужденных социальных ограничений» (Н.В. Усова, И.В. Арндачук, М.А. Кленова), в которой качества объединены в 4 блока: фрустрация на последствия вынужденных социальных ограничений, компенсаторные формы активности, ее личностные ресурсы и степень выраженности по сферам жизнедеятельности [16].

Для оценки студентами своей активности на уровне психических состояний, обусловленных вынужденными социальными ограничениями в условиях самоизоляции, была использована методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Л.А. Курганский, Т.А. Немчин) [11, с. 10-13].

### **Результаты**

Сравнительный анализ студентов в группах с низкой ( $N=135$ ) и высокой ( $N=89$ ) сте-

пению образовательно-развивающей активности показал достоверные различия между ними, а также существенное повышение активности в период самоизоляции у студентов с низкой ее выраженностью (табл. 1).

Была выявлена тенденция к повышению образовательно-развивающей активности в условиях вынужденной самоизоляции: число студентов с низкой и средней степенью активности уменьшилось (соответственно, в 2,7 и 1,34 раза), значительно увеличилось число высокоактивных студентов (в 2,28 раза) (табл. 2).

В процессе корреляционного анализа изучались взаимосвязи между выраженностью образовательно-развивающей активности, психологическими характеристиками и психическими состояниями личности в условиях вынужденной самоизоляции у студентов с низкой ( $N=50$ ;  $M=1,68$ ;  $SD=0,47$ ) и высокой ( $N=203$ ;  $M=4,45$ ;  $SD=0,50$ ) степенью ее проявления (табл. 3).

В исследовании мы опираемся на понимание детерминации как обусловленности факторов, их активного и подвижного взаимодей-

ствия и понимание ее сущности как признание двух объективно существующих способов взаимообусловливания [4, с. 22]. В процессе корреляционного анализа было установлено, что у студентов с низкой степенью образовательно-развивающей активности ее детерминантами являются реакции фрустрации на последствия вынужденных социальных ограничений ( $r=-0,276$ ), в т.ч. блокирование и прерывание активности ( $r=-0,303$ ), и такие эмоциональные состояния, как психическая активация ( $r=-0,386$ ), напряжение ( $r=-0,279$ ) и комфортность ( $r=-0,280$ ). Компенсаторной формой данной активности является ее замещение ( $r=-0,286$ ), направленное на семейные взаимоотношения ( $r=-0,276$ ) и здоровье ( $r=0,278$ ). Личностные ресурсы ( $r=0,281$ ) и, в частности, вовлеченность в процесс жизни ( $r=0,285$ ) также обуславливают ее проявление у студентов данной группы. Образовательно-развивающая активность студентов с высокой степенью ее выраженности в условиях самоизоляции детерминирована личностными ресурсами ( $r=0,151$ ), в т.ч. уверенностью в подконтрольности событий ( $r=0,191$ ), а также

Таблица 1

**Образовательно-развивающая активность студентов в разных условиях жизнедеятельности (N=224)**

Условия проявления	Образовательно-развивающая активность, описательная статистика M (SD)		p-уровень значимости*
	низкая (N=135)	высокая (N=89)	
В обычной жизнедеятельности	1,61 (0,48)	4,43 (0,50)	$p<0,001$
В период самоизоляции	3,16 (1,25)	4,24 (1,25)	$p<0,001$
p-уровень значимости	$p<0,001$	$p>0,05$	-

Примечание: \*значимость различий определена по критерию Колмогорова-Смирнова для сравнения двух эмпирических выборок.

Таблица 2

**Образовательно-развивающая активность студенческой молодежи по степени выраженности в разных условиях ее проявления (N=338)**

Степень образовательно-развивающей активности	В обычной жизнедеятельности		В период самоизоляции	
	чел.	%	чел.	%
низкая	135	40,0	50	14,8
средняя	114	33,7	85	25,1
высокая	89	26,3	203	60,1

Таблица 3

**Описательная статистика и корреляционные связи между выраженностью образовательно-развивающей активности и ее психологическими характеристиками у молодежи в условиях самоизоляции (N=253)**

Психологические характеристики	Средние значения и стандартные отклонения параметров, M(SD)		г-Спирмена, $p < 0,05^*$	
	Образовательно-развивающая активность			
	низкая	высокая	низкая	высокая
Фрустрация на последствия вынужденных социальных ограничений:	2,76 (0,70)	2,76 (0,51)	-0,28'	-0,08
— сосредоточенность на проблеме	2,85 (1,01)	3,05 (0,79)	-0,09	-0,08
— ощущение гнетущего эмоционального напряжения	3,00 (0,85)	2,75 (0,73)	-0,20	0,08
— блокирование и прерывание активности	2,41 (0,91)	2,49 (0,85)	-0,30'	-0,13
Компенсаторные формы активности:	2,58 (0,68)	2,98 (0,62)	0,19	0,01
— виртуальная активность	2,75 (0,72)	3,18 (0,69)	-0,16	0,04
— замещение активности	2,40 (0,88)	2,77 (0,78)	0,29'	-0,03
— диссимуляция активности	2,59 (0,82)	2,98 (0,78)	0,19	0,02
Личностные ресурсы:	3,17 (0,71)	3,55 (0,64)	0,28'	0,15'
— вовлеченность в процесс жизни	3,02 (0,84)	3,52 (0,75)	0,28'	0,09
— уверенность в подконтрольности событий	3,77 (0,76)	3,79 (0,74)	0,14	0,19'
— принятие вызова жизни	2,73 (1,07)	3,34 (0,82)	0,19	0,08
Активность в разных сферах жизнедеятельности:	2,83 (0,38)	3,10 (0,39)	0,09	0,07
— профессиональная сфера	2,87 (0,57)	3,02 (0,51)	0,04	0,14'
— обучение, образование	2,87 (0,53)	3,12 (0,47)	0,12	0,10
— семейные взаимоотношения	3,02 (0,50)	3,14 (0,45)	-0,28'	0,00
— социальные контакты	2,90 (0,45)	3,21 (0,50)	-0,19	0,00
— отдых, увлечения	2,88 (0,42)	3,30 (0,49)	0,23	0,16'
— материальное положение	2,84 (0,61)	2,97 (0,59)	0,03	0,01
— здоровье	2,72 (0,51)	3,13 (0,51)	0,28'	-0,06
— любовные отношения	2,58 (0,52)	2,88 (0,59)	0,12	-0,01
Уровень эмоционального комфорта в социальной изоляции	6,80 (2,39)	6,46 (2,23)	0,00	0,00
Психическая активация	13,52 (4,79)	12,44 (4,28)	-0,39'	0,00
Интерес	11,48 (4,08)	9,66 (3,75)	-0,17	0,07
Эмоциональный тонус	11,12 (4,56)	9,65 (4,10)	-0,18	0,00
Напряжение	10,94 (4,53)	10,87 (3,63)	-0,28'	0,06
Комфортность	12,42 (4,47)	11,08 (4,00)	-0,28'	0,08

направленностью на удовлетворение интересов в профессиональной сфере ( $r=0,144$ ), в сфере отдыха и увлечений ( $r=0,164$ ).

Классификация изученных признаков по степени близости элементов метрического пространства и выявление структуры логической взаимосвязи между ними осуществля-

лись агломеративным кластерным анализом методом «ближнего соседа» (простая односторонняя связь); мера различия (близости) — коэффициент слияния 1-Pearson  $r$  (отражает степень связанности разных кластеров и выявляет иерархические кластеры [14, с. 339]). Кластеризуемые признаки — образова-

тельно-развивающая активность студентов в самоизоляции; уровень эмоционального комфорта; обобщенные психологические характеристики активности личности в условиях вынужденных социальных ограничений (фрустрация на их последствия, личностные ресурсы, компенсаторные формы активности и ее проявление в разных сферах жизнедеятельности); характеристики эмоциональных состояний личности (рис.).

Анализ статистических связей между переменными выделил два взаимосвязанных кластера:

— активность личности в условиях вынужденных социальных ограничений — ядро кластера составляют центральная диада из наиболее близко расположенных компонентов «компенсаторные формы активности — активность в разных сферах жизнедеятельности» (коэффициент слияния  $d_f=0,12$ ) и приближенная к ней характеристика «личностные ресурсы» ( $d_f=0,36$ ). Объединяющим эти характеристики компонентом является «фрустрация на последствия вынужденных социальных ограничений» ( $d_f=0,62$ );

— психические состояния личности — ядро данного кластера составляют достаточно близко расположенные в иерархии характеристики эмоциональных состояний в диаде «эмоциональный тонус — комфорт-

ность» ( $d_f=0,23$ ), которые в совокупности с интересом ( $d_f=0,28$ ) и напряжением ( $d_f=0,33$ ) объединены через компонент «психическая активация» ( $d_f=0,38$ ).

Оба кластера взаимосвязаны через объединяющие их компоненты («фрустрация на последствия вынужденных социальных ограничений» и «психическая активация»,  $d_f=0,71$ ) с образовательно-развивающей активностью ( $d_f=0,75$ ). В целом системообразующей характеристикой из всех изученных выступает уровень эмоционального комфорта в социальной изоляции ( $d_f=0,82$ ).

Отметим, что полученные результаты применимы только к условиям самоизоляции, выявленные закономерности могут изменяться в других (отличных от данных) условиях.

### Обсуждение

Проведенное исследование показало повышение образовательно-развивающей активности у студентов в период самоизоляции, когда процесс обучения осуществлялся в дистанционном формате. Данная тенденция оказалась свойственной даже тем студентам, которые в привычных условиях жизни ее не проявляли. Можно отметить согласованность полученных результатов с исследованиями, в которых признается, что учащиеся достаточно быстро преодолели трудности обучения на на-

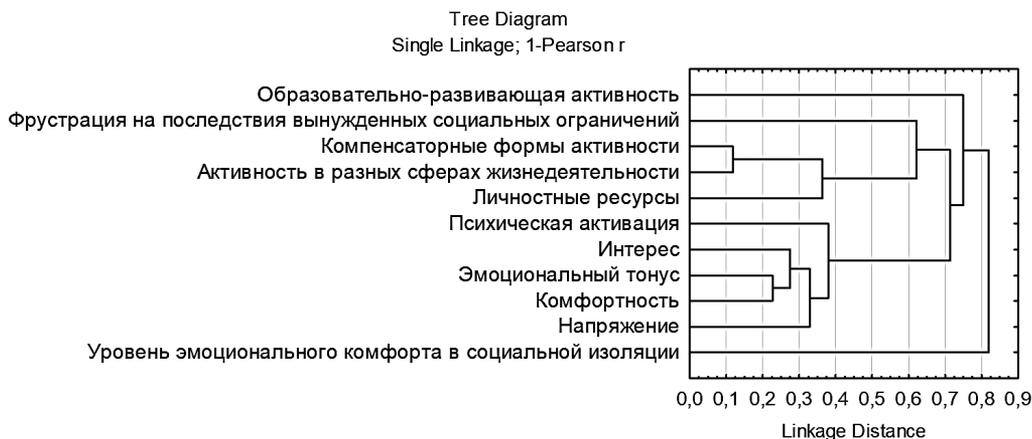


Рис. Граф иерархии связей образовательно-развивающей активности студентов и ее психологических характеристик (N=338)

чальном этапе самоизоляции, адаптировались к новым его условиям и нашли для себя некоторые преимущества: низкое эмоциональное напряжение при обучении и минимальный уровень стресса при проверке знаний, индивидуальная скорость обучения и самостоятельность в определении последовательности освоения предметов, возможность больше отдыхать и развлекаться, увеличение продолжительности ночного сна [7]. К окончанию периода самоизоляции у большинства студентов наблюдалась положительная динамика в оценке качества обучения, организации учебного и свободного времени; многие позитивно оценили идеи о переводе части непрофильных дисциплин полностью в дистанционный формат и об организации учебного процесса в смешанном формате обучения [18].

Особенности проявления образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции зависят от степени ее выраженности, от обусловленности психологическими характеристиками и психическими состояниями личности. Студенты с низкой активностью подвержены фрустрации на последствия вынужденных социальных ограничений, а при необходимости повышения ее продуктивности у них доминируют реакции фрустрации, блокирующей активность в достижении цели в силу неуверенности в своих действиях, и замещения — переноса потребностей, желаний и активности в другие сферы жизнедеятельности. При снижении образовательно-развивающей активности вероятно уменьшение интереса к своему здоровью (в связи с переходом к малоподвижному образу жизни и ограничениями активных форм отдыха и физических нагрузок [30]) и перенос акцента на семейные взаимоотношения. Исследования других авторов также показывают повышение активности в сфере семейных отношений в период самоизоляции [27], которая может быть как фактором риска (обострять имеющиеся противоречия), так и ресурсным фактором (быть дополнительной поддержкой, защищающей от чувств изолированности и одиночества, повышающей уровень психологического благополучия) [5; 26]. Соотнесение уже имею-

щихся и полученных в данном исследовании результатов позволяет предположить, что у студентов с низкой образовательно-развивающей активностью не происходит ее повышения в силу более плотного взаимодействия в семье — как обострение деструктивности семейного общения, так и увлеченность совместным времяпрепровождением с близкими отвлекают их от решения учебных задач и достижения образовательных целей. В то же время мобилизация личностных ресурсов, вовлеченность в процесс жизни и отношение к самоизоляции как возможности найти дополнительные интересы являются источниками повышения образовательно-развивающей активности таких студентов, даже если до самоизоляции она была невысокой. К психологическим детерминантам данной формы их активности можно отнести такие устойчивые эмоциональные состояния, как психическая активация, напряжение и комфортность. Высокая образовательно-развивающая активность студентов обусловлена их способностью к мобилизации личностных ресурсов и уверенностью в своих возможностях влиять на жизненные события, направленностью на повышение осведомленности в профессиональной сфере, а также в сфере отдыха и развлечений.

В целом образовательно-развивающая активность студентов в условиях вынужденной самоизоляции определяется психоэмоциональными состояниями личности. При этом можно выделить два обобщенных фактора. Первый фактор объясняет обусловленность фрустрации студентов на последствия вынужденных ограничений их способностью использовать личностные ресурсы, проявлять активность в сферах жизнедеятельности или компенсировать ее другими формами активности. Следует пояснить, что реакции фрустрации проявляются в фокусировании психической активности личности на негативных последствиях самоизоляции; в выраженности эмоциональных состояний, снижающих общую активность, и переживания чувств уныния и безысходности; в прекращении деятельности по достижению значимой цели. Погруженность личности в виртуальную среду; замена

затрудненной или неприемлемой деятельности приемлемой, недоступных желаний более доступными; сознательное нарушение правил самоизоляции для решения актуальных задач представляют собой компенсаторные формы активности. К личностным ресурсам, позволяющим студентам оставаться активными, можно отнести способность влиять на результат происходящих в жизни событий, успешно действовать в условиях ограничений и использовать открывающиеся возможности для реализации своих интересов и потребностей, для развития и приобретения нового опыта.

Второй фактор объединяет содержательные характеристики активности, детерминированной психическими состояниями личности, где объединяющим компонентом выступает психическая активация, на которую оказывает влияние уровень переживаемого напряжения, выраженность интереса, эмоциональный тонус и комфортность в конкретных условиях жизнедеятельности. Можно предположить, что в условиях вынужденных ограничений работоспособность и направленность студентов на активные действия в первую очередь взаимосвязаны с напряжением, вызванным перестройкой мыслительной деятельности в связи с новыми особенностями образовательного процесса, а также с сосредоточенностью на получаемой информации и увлеченностью при решении учебных задач. Проявление данных характеристик связано с самочувствием и настроением студентов, определяющими их вовлеченность и направленность на образовательную деятельность, а также с состоянием психологической комфортности, указывающей на удовлетворенность результатами этой деятельности. Выявленные закономерности частично согласуются с результатами исследований психических и эмоциональных состояний студентов в процессе адаптации к новой социальной среде [9] и в условиях обучения в период пандемии [8; 17].

Оба выявленных фактора взаимосвязаны с образовательно-развивающей активностью и объясняют ее обусловленность психологическими характеристиками активности в условиях вынужденных социальных ограничений и психическими состояниями личности.

В то же время данная форма активности студентов может определять их эмоциональный комфорт в целом, несмотря на необходимость соблюдать требования самоизоляции.

## Выводы

Образовательно-развивающая активность студентов как одна из форм социальной активности не сводится только к осуществлению учебной и исследовательской деятельности, она реализуется в более широкой познавательной деятельности (как учебной, так и внеучебной), направленной на раскрытие способности к саморазвитию.

Эмпирическое исследование характеристик образовательно-развивающей активности в условиях вынужденной самоизоляции позволило выявить тенденцию к повышению ее выраженности у большинства студентов и определить ее детерминанты. При низкой степени ее проявления они оказались более чувствительными к изменениям условий обучения, чем высокоактивные сверстники; отличались выраженными реакциями фрустрации на последствия вынужденных социальных ограничений и замещения активности другими ее видами в сфере семейных отношений и здоровья; их личностные ресурсы в целом и вовлеченность личности в процесс жизни выступают факторами повышения активности, а состояния психической активации, напряжения и комфортности снижают ее. У студентов с высокой образовательно-развивающей активностью к ее детерминантам в условиях самоизоляции можно отнести личностные ресурсы, основным из которых является уверенность в подконтрольности событий, а также их направленность на реализацию профессиональных устремлений и удовлетворение интересов в сфере отдыха и увлечений.

В целом выраженность образовательно-развивающей активности у студентов в самоизоляции обусловлена двумя взаимосвязанными факторами: 1) активностью личности, которая определяется степенью фрустрации на последствия социальных ограничений, зависит от способности проявлять активность в сферах жизнедеятельности или компенсировать ее другими формами активности

и использовать личностные ресурсы; 2) психическими состояниями — эмоциональным тонусом, комфортностью, напряжением и интересами, в совокупности определяющими степень психической активации личности, отражающейся на ее работоспособности и утомляемости.

В практическом плане можно отметить, что формирование эмоционально комфортной среды для студентов является важным условием, нивелирующим сложности, возникающие в процессе их обучения в вынужденной социальной изоляции, и дистанционная форма обучения может повышать образовательно-развивающую активность молодежи, расширяя границы возможностей

современной системы профессионального образования. В дальнейшем перспективным может стать изучение не только личностных характеристик образовательно-развивающей активности студентов в условиях социальных ограничений (акцент на которые сделан в данной статье), но и деятельностных форм ее проявления с целью поиска ответов на вопрос о том, как перестраивается самоорганизация образовательной деятельности учащейся молодежи на уровне решения задач и построения эффективных коммуникаций. Также актуальными можно считать исследования об индивидуальном стиле саморазвития личности в процессе реализации образовательно-развивающей активности.

### **Литература**

1. *Арендачук И.В.* Субъектно-деятельностные детерминанты образовательно-развивающей активности учащейся молодежи // *Образование и саморазвитие*. 2020. Т. 15. № 2. С. 103—119. DOI:10.26907/esd15.2.09
2. *Аршинова Е.В., Янко Е.В., Браун О.А., Аркузин М.Г.* Проблема переживания кризиса профессионального становления при дистанционном обучении студентов в ситуации пандемии COVID-19 // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2020. № 4. С. 5—9.
3. *Бочарова Е.Е.* Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 4(28). С. 333—345. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345
4. *Галанина Н.В.* Понимание детерминации в философском анализе // *Вестник Московского университета МВД России*. 2016. № 2. С. 21—23.
5. *Герасимова А.А., Холмогорова А.Б.* Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25. № 6. С. 31—40. DOI:10.17759/pse.2020250603
6. *Груздева И.А., Камальдинова Л.Р., Калинин Р.Г.* Результаты опроса студентов российских вузов, осуществляющих переход на дистанционный формат обучения // *Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии*. Серия Современная аналитика образования. № 6(36). М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 62—67.
7. *Заболотских Н.В., Выродова Е.Ю., Дорошева А.О., Семерджян М.А., Симонян Н.Э., Шамаева М.В.,*

- Артюшкова А.Р.* Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние школьников г. Краснодар // *Кубанский научный медицинский вестник*. 2020. Т. 27. № 6. С. 109—122. DOI:10.25207/1608-6228-2020-27-6-109-122
8. *Климова Н.А., Романко О.А.* Эмоционально-профессиональная депривация студентов при дистанционной форме обучения в период пандемии COVID-19 // *Теоретический и практический потенциал современной науки*. Ч. VIII. Науч. ред. И.В. Беседина. М.: Петро, 2020. С. 75—80.
9. *Комолкина О.И., Чернецкая Н.И.* Психические состояния студентов-первокурсников медицинского колледжа // *Известия Иркутского государственного университета*. Серия «Психология». 2018. Т. 23. С. 59—67.
10. *Кондаурова О.П.* Самоэффективность учебной деятельности студентов в дистанционном формате обучения в период пандемии COVID-19 // *Тенденции развития науки и образования*. 2020. № 68-4. С. 121—123. DOI:10.18411/lj-12-2020-169
11. *Курганский Н.А., Немчин Т.А.* Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности // *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии* / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2003. С. 303—309.
12. *Медведева Н.А., Мусихина Л.В.* Формирование мотивации студентов к освоению информационных технологий в условиях пандемии // *LXXI International correspondence scientific and practical conference «International scientific review of the problems and prospects of modern science and education»* (Boston, 22—23 June, 2020). Boston: Problems of science, 2020. С. 90—93.
13. *Набокова Л.С., Рогачева Ю.С.* Цифровая образовательная среда в условиях пандемии:

- интенции студенческой аудитории // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 3. С. 4041—4052. DOI:10.15372/PEMW20200314
14. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
15. *Сыркин Л.Д., Ляпин А.С.* Психологическая безопасность личности в образовательной среде в контексте социального здоровья // Актуальные проблемы психологического сопровождения профессиональной и учебно-профессиональной деятельности / Под ред. Е.Н. Белоус. Коломна: Изд. ГСГУ, 2019. С. 99—103.
16. *Усова Н.В., Арендачук И.В., Кленова М.А.* Диагностика характеристик активности личности в условиях вынужденных социальных ограничений [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN321.pdf>
17. *Харламова Т.М.* Специфика психического состояния и копинг-стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2020. № 1. С. 26—39. DOI:10.24411/2308-7218-2020-10103
18. *Штыкно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н.* Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 5. С. 72—81. DOI:10.21686/1818-4243-2020-5-72-81
19. *Яремчук С.В., Бакина А.В.* Субъективное благополучие молодежи и его взаимосвязь с психологической дистанцией до объектов социально-психологического пространства личности в условиях пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 1. С. 26—43. DOI:10.17759/sps.2021120103
20. *Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomažević N., Umek L.* Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective // Sustainability. 2020. Vol. 12. DOI:10.3390/su12208438
21. *Chaturvedi K., Vishwakarma D.K., Singh N.* COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey // Children and youth services review. 2021. Vol. 121. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105866
22. *Chouhan J., Banford Z., Munro K.* What is it that we want to educate young people about? [Elektronny resurs] // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives. 2017. № 15. P. 354—370. URL: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1001590/>
23. *Cook D.A.* The failure of e-learning research to inform educational practice, and what we can do about it // Medical Teacher. 2009. № 2. P. 158—162. DOI:10.1080/01421590802691393
24. *Demkowicz O., Hanley T., Ashworth E., O'Neill A., Pert K.* Teenagers' experiences of life in lockdown: Implications for college and university support [Elektronny resurs] // University and College Counselling. 2021. Vol. 9. № 1. P. 22—26. URL: <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/14563>
25. *Hasan N., Bao Y.* Impact of “e-Learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss” // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 118. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105355
26. *Lateef R., Alaggia R., Collin-Vézina D.* A scoping review on psychosocial consequences of pandemics on parents and children: Planning for today and the future // Children and Youth Services Review. 2021. Vol. 125. № 11. DOI:10.1016/j.childyouth.2021.106002
27. *Lovrić R., Farčić N., Mikišić Š., Včev A.* Studying During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Inductive Content Analysis of Nursing Students' Perceptions and Experiences // Education Sciences. 2020. Vol. 10. № 7. DOI:10.3390/educsci10070188
28. *Moore S.A., Faulkner G., Rhodes R.E., Brussoni M., Chulak-Bozzer T., Ferguson L.J., Mitra R., O'Reilly N., Spence J.C., Vanderloo L.M., Tremblay M.S.* Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2020. Vol. 17(85). DOI:10.1186/s12966-020-00987-8
29. *Odrizola-gonzález P., Planchuelo-gómez Á., Jesús M., De Luis-garcía R.* Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university // Psychiatry Research. 2020. № 8. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113108
30. *Paterson D.C., Ramage K., Moore S.A., Riazi N., Tremblay M.S., Faulkner G.* Exploring the impact of COVID-19 on the movement behaviors of children and youth: A scoping review of evidence after the first year // Journal of Sport and Health Science. 2021. Vol. 10 (Suppl. 3). DOI:10.1016/j.jshs.2021.07.001
31. *Sahu P.* Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff // Cureus. 2020. Vol. 12(4). DOI:10.7759/cureus.7541
32. *Tallon R., Milligan A., Wood B.* Moving beyond fundraising and into ... What? Youth transitions into higher education and citizenship identity formation // Policy & Practice. A Development Education Review. 2016. № 22. P. 96—109.
33. *Zheng F., Khan N.A., Hussain S.* The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 119. 105694. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105694

## References

1. Arendachuk I.V. Sub"ektno-deyatel'nostnye determinanty obrazovatel'no-razvivayushchei aktivnosti uchashchaysya molodezhi [Subject and Activity-Related Determinants of the Student Youth's Educational and Developmental Activity]. *Obrazovanie i samorazvitiye // Education and Self Development*, 2020, Vol. 15, no 2. DOI:10.26907/esd15.2.09 (In Russ.).
2. Arshinova E.V., Yanko E.V., Braun O.A., Arkuzin M.G. Problema perezhivaniya krizisa professional'nogo stanovleniya pri distantsionnom obuchenii studentov v situatsii pandemii COVID-19 [The Problem of Experiencing a Professional Crisis with Distance Learning Students in a COVID-19 Pandemic Situation]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom // Professional Education in Russia and Abroad*, 2020, no. 4, pp. 5—9. (In Russ.).
3. Bocharova E.E. Regulyativnye i mirovozzrencheskie faktory razlichnykh form sotsial'noi aktivnosti molodezhi [Regulatory and Worldview Factors of Various Forms of Social Activity of Young People]. *Izv.Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya // Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, Vol. 7, iss. 4(28), pp. 333—345. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345 (In Russ.).
4. Galanina N.V. Ponimanie determinatsii v filosofskom analize [Understanding the determination of the philosophical analysis]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2016, no. 2, pp. 21—23. (In Russ.).
5. Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B. Strategii sovladaniya, psikhologicheskoe blagopoluchie i problemnoe ispol'zovanie interneta v period pandemii [Coping Strategies, Psychological Well-Being and Problematic Internet Use During a Pandemic]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, Vol. 25, no. 6, pp. 31—40. DOI:10.17759/pse.2020250603 (In Russ.).
6. Gruzdeva I.A., Kamalidina L.R., Kalinin R.G. Rezul'taty oprosa studentov rossiyskikh vuzov, osushchestvlyayushchikh perekhod na distantsionnyy format obucheniya [Results of a survey of students of Russian universities who are making the transition to distance learning]. *Shtorm pervykh nedel': kak vyssheye obrazovaniye shagnulo v real'nost' pandemii. Seriya Sovremennaya analitika obrazovaniya [The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic. Series Modern Education Analytics, no. 6(36)]*. Moscow: NIU VSHE, 2020, pp. 62—67. (In Russ.).
7. Zabolotskiy N.V., Vyrodova E.Yu., Dorosheva A.O., Semerdzhian M.A., Simonian N.E., Shamaeva M.V., Artyushkova A.R. Vliyaniye distantsionnogo obucheniya na psikhoeotsional'noe sostoyaniye shkol'nikov g. Krasnodara [Impact of Distance Learning on Psycho-Emotional State in Schoolchildren in Krasnodar]. *Kubanskii nauchnyi meditsinskiy vestnik // Kuban Scientific Medical Bulletin*, 2020, Vol. 27, no. 6, pp. 109—122. DOI:10.25207/1608-6228-2020-27-6-109-122 (In Russ.).
8. Klimova N.A., Romanko O.A. Emotsional'no-professional'naya deprivatsiya studentov pri distantsionnoi forme obucheniya v period pandemii COVID-19 [Emotional and Professional Deprivation of Students in Distance Learning During the COVID-19 pandemic]. In Besedina I.V. (ed). *Teoreticheskie i prakticheskie potentsialy sovremennoy nauki [Theoretical and practical potential of modern science]*. Moscow: Pero, 2020, pp. 75—80. (In Russ.).
9. Komolkina O.I., Chernetskaya N.I. Psikhicheskiye sostoyaniya studentov-pervokursnikov meditsinskogo kolledzha [Mental States of First Year Students of the Medical College]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» // The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*, 2018, Vol. 23, pp. 59—67. (In Russ.).
10. Kondaurova O.P. Samoefektivnost' uchebnoi deyatel'nosti studentov v distantsionnom formate obucheniya v period pandemii COVID-19 [Self-Efficacy of Student Learning Activities in Distance Learning Format During the COVID-19 Pandemic]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya // Trends in the Development of Science and Education*, 2020, no. 68-4, pp. 121—123. DOI:10.18411/lj-12-2020-169 (In Russ.).
11. Kurganskii N.A., Nemchin T.A. Otsenka psikhicheskoi aktivatsii, interesa, emotsional'nogo tonusa, napryazheniya i komfortnosti [Evaluation of Psychic Activation, Interest, Emotional Tone, Tension and Comfort]. In Krylov A.A., Manichev S.A. (eds.). *Praktikum po obshchei, eksperimental'noi i prikladnoi psikhologii [Manual in general, experimental and applied psychology]*. Saint Petersburg: Piter, 2003, pp. 303—309. (In Russ.).
12. Medvedeva N.A., Musikhina L.V. Formirovaniye motivatsii studentov k osvoeniyu informatsionnykh tekhnologii v usloviyakh pandemii [Formation of Students' Motivation to Learn Information Technologies in the Context of a Pandemic]. *LXXI International correspondence scientific and practical conference «International scientific review of the problems and prospects of modern science and education» (Boston, 22—23 June, 2020)*. Boston: Problems of science, 2020, pp. 90—93. (In Russ.).
13. Nabokova L.S., Rogacheva Yu.S. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v usloviyakh pandemii: intentsii studencheskoi auditorii [Digital Educational Environment in the Pandemia Context: the Student Audience Intentions]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire // Professional education in the modern world*, 2020, no. 3, pp. 4041—4052. DOI:10.15372/PEMW20200314 (In Russ.).

14. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical Methods of Psychological Research. Data Analysis and Interpretation]. Saint Petersburg: Rech', 2006. 393 p. (In Russ.).
15. Syrkin L.D., Lyapin A.S. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti v obrazovatel'noi srede v kontekste sotsial'nogo zdorov'ya [Psychological Safety of the Personality in the Educational Environment in the Context of Social Health]. In Belous E.N. (ed). *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo soprovozhdeniya professional'noi i uchebno-professional'noi [Actual problems of psychological support of professional and educational and professional activities]*. Kolonna: Publ. GSGU, 2019, pp. 99—103. (In Russ.).
16. Usova N.V., Arendachuk I.V., Klenova M.A. Diagnostika kharakteristik aktivnosti lichnosti v usloviyakh vyznuzhdennykh sotsial'nykh ogranichenii [Studying personality activity in conditions of forced self-isolation]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya // World of Science. Pedagogy and psychology*, 2021. Vol. 9, no. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN321.pdf> (Accessed 28.07.2021). (In Russ.).
17. Kharlamova T.M. Spetsifika psikhicheskogo sostoyaniya i koping-strategii studentov pri distantsionnom obuchenii v usloviyakh pandemii COVID-19 [Specificity of the Mental State and Coping Strategies of Students in Distance Learning in the Context of the COVID-19 Pandemic]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki // Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series № 1. Psychological and pedagogical sciences*, 2020, no 1, pp. 26—39. DOI:10.24411/2308-7218-2020-10103 (In Russ.).
18. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gagiev N.N. Perekhod vuzov v distantsionnyi rezhim v period pandemii: problemy i vozmozhnye riski [Transition of Universities to Distance Mode During the Pandemic: Problems and Possible Risks]. *Otkrytoe obrazovanie // Open Education*, 2020. Vol. 24, no. 5, pp. 72—81. DOI:10.21686/1818-4243-2020-5-72-81 (In Russ.).
19. Yaremtchuk S.V., Bakina A.V. Sub'ektivnoe blagopoluchie molodezhi i ego vzaimosvyaz' s psikhologicheskoi distantsiei do ob'ektov sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva lichnosti v usloviyakh pandemii COVID-19 [Subjective Well-Being in Early Adulthood and Psychological Distance to the Objects of the Socio-Psychological Space during COVID-19 Pandemic]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021, Vol. 12, no. 1, pp. 26—43. DOI:10.17759/sps.2021120103 (In Russ.).
20. Aristovnik A., Kerzhic D., Ravshel' D., Tomažević N., Umek L. Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 2020. Vol. 12. DOI:10.3390/su12208438
21. Chaturvedi K., Vishwakarma D.K., Singh N. COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*, 2021. Vol. 121. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105866
22. Chouhan J., Banford Z., Munro K. What is it that we want to educate young people about? *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 2017, no. 15, pp. 354—370. Available at: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1001590/> (Accessed 18.08.2021).
23. Cook D.A. The failure of e-learning research to inform educational practice, and what we can do about it. *Medical Teacher*, 2009, no. 2, pp. 158—162. DOI:10.1080/01421590802691393
24. Demkowicz O., Hanley T., Ashworth E., O'Neill A., Pert K. Teenagers' experiences of life in lockdown: Implications for college and university support. *University and College Counselling*. 2021. Vol. 9, no. 1, pp. 22—26. (*The University of Manchester Publications*). Available at: <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/14563> (Accessed 18.08.2021).
25. Hasan N., Bao Y. Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 118. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105355
26. Lateef R., Alaggia R., Collin-Vézina D. A scoping review on psychosocial consequences of pandemics on parents and children: Planning for today and the future. *Children and Youth Services Review*, 2021. Vol. 125, no. 11. DOI:10.1016/j.childyouth.2021.106002
27. Lovrić R., Farčić N., Mikšić Š., Včev A. Studying During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Inductive Content Analysis of Nursing Students' Perceptions and Experiences. *Education Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 7. DOI:10.3390/educsci10070188
28. Moore S.A., Faulkner G., Rhodes R.E., Brussoni M., Chulak-Bozzer T., Ferguson L.J., Mitra R., O'Reilly N., Spence J.C., Vanderloo L.M., Tremblay M.S. Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2020. Vol. 17(85). DOI:10.1186/s12966-020-00987-8
29. Odriozola-gonzález P., Planchuelo-gómez Á., Jesús M., De Luis-garcía R. Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 2020, no. 8. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113108
30. Paterson D.C., Ramage K., Moore S.A., Riazi N., Tremblay M.S., Faulkner G. Exploring the impact of COVID-19 on the movement behaviors of children and youth: A scoping review of evidence after the first year. *Journal of Sport and Health Science*, 2021. Vol. 10 (Suppl. 3). DOI:10.1016/j.jshs.2021.07.001

31. Sahu P. Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2020. Vol. 12(4). DOI:10.7759/cureus.7541

32. Tallon R., Milligan A., Wood B. Moving beyond fundraising and into ... What? Youth transitions into higher education and citizenship identity formation.

*Policy & Practice. A Development Education Review*, 2016, no. 22, pp. 96—109.

33. Zheng F., Khan N.A., Hussain S. The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality. *Children and youth Services Review*, 2020. Vol. 119. 105694. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105694

### **Информация об авторах**

*Арендачук Ирина Васильевна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>, e-mail: [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

*Кленова Милена Александровна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>, e-mail: [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru)

*Усова Наталия Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>, e-mail: [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Irina V. Arendachuk*, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>, e-mail: [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

*Milena A. Klenova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>, e-mail: [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru)

*Natalia V. Usova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>, e-mail: [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru)

Получена 06.09.2021

Received 06.09.2021

Принята в печать 09.04.2022

Accepted 09.04.2022

# Educational Breakout and Sustainable CLIL Teacher Training

**Oksana Polyakova**

Universitat Politècnica de València, Valencia, Spain

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0575-2386>, e-mail: [okpolnes@upv.es](mailto:okpolnes@upv.es)

**Lucía de Ros Cócera**

Universidad Católica de València, Valencia, Spain

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9844-4213>, e-mail: [lucia.deros@ucv.es](mailto:lucia.deros@ucv.es)

This paper analyses how new learning approaches based on gamification can be used for professional growth in teacher training seminars. To address this matter, we designed and implemented a Breakout Edu competition — a sequence of game-based tasks mixing up education and entertainment. The pilot study involved fifteen plurilingual educators tackling the efficacy of social and cognitive groundworks of collaborative learning through gamification. It is important to highlight that the participants were also experts in teaching non-linguistic subjects in English (Content and Language Integrated Learning or CLIL methodology). The researchers designed and implemented a methodological plan to ensure the process feasibility and confirm the motivational value of the training set. The project comprised the experimental part (workshop, training materials), feedback (questionnaire, discussion), analysis and dissemination of the results. Our results based on an original questionnaire showed a general acceptance of new gamified knowledge building and raised awareness of active learning techniques. Overall, 80% of participants fully agreed with the possibility of implementing this technique in the classroom with the students across different educational stages; the same number of educators considered that the Breakout Edu workshop fully encouraged motivation and teamwork. Despite certain limitations in terms of sample size, our experiment strengthens the dissemination of learner-focused approaches. Profiling professional development challenges of future CLIL instructors was aligned with sustainable development goal 4 (General Assembly Resolution). Research findings will deserve careful thought by the education community, policymakers and teacher-trainers currently promoting CLIL, active learning methodologies and gamification.

**Keywords:** Educational breakout, teacher training, active methodologies, Content and Language Integrated Learning (CLIL), CLIL teacher training, plurilingual education, sustainable development.

---

**Funding.** This paper is part of a research project, “Communication in CLIL. Development of the communicative competences of CLIL teachers”, funded by the Catholic University of Valencia (Research Grant No. 2019-271-002).

**Acknowledgements.** The authors are grateful for the valuable contributions of Verónica Alarcón García.

**For citation:** Polyakova O., de Ros Cócera L. Educational Breakout and Sustainable CLIL Teacher Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 96—107. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270208> (In Engl.).

# Использование методики «Educational breakout» в рамках устойчивого профессионального развития педагогов CLIL

**Оксана Полякова**

Политехнический университет Валенсии, г. Валенсия, Испания  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0575-2386>, e-mail: okpolnes@upv.es

**Лусия де Рос Косера**

Католический университет Валенсии, г. Валенсия, Испания  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9844-4213>, e-mail: lucia.deros@ucv.es

Целью настоящего исследования является изучение вклада новых подходов к обучению, основанных на геймификации, и их применение для профессионального развития на семинарах по подготовке учителей. Для решения этой задачи мы разработали и внедрили Breakout Edu — последовательность игровых заданий, совмещающих обучение и развлечение. В пилотном исследовании приняли участие пятнадцать полилингвальных педагогов, проверивших эффективность социальных и когнитивных основ совместного обучения с помощью геймификации. Важно отметить, что участники проекта также являются экспертами в преподавании неязыковых предметов на английском языке (методология «Content and Language Integrated Learning — CLIL»). Исследователи разработали и реализовали методический план, призванный обеспечить реализуемость процесса и подтвердить мотивационную ценность учебного комплекса. Проект включал экспериментальную часть (семинар, учебные материалы), обратную связь (анкетирование, обсуждение), анализ и распространение результатов. Данные, полученные с помощью авторского опросника, продемонстрировали положительные результаты нового игрового построения знаний и повышение осведомленности о методах активного обучения. В целом, большинство участников (80%) полностью согласилось с возможностью применения этой методики в классе с учениками на разных образовательных этапах; столько же педагогов посчитали, что семинар Breakout Edu положительно повлиял на динамику мотивации и командную работу. Несмотря на некоторые ограничения, связанные с размером выборки, наш эксперимент способствует распространению нового подхода, ориентированного на обучающихся. Определение проблем профессионального развития будущих преподавателей CLIL совместимо с задекларированными ООН целями устойчивого развития (цель № 4, Генеральная ассамблея ООН). Полученные в ходе исследования результаты заслуживают тщательного анализа со стороны образовательного сообщества, законодательных органов и преподавателей, занимающихся продвижением CLIL, методик активного обучения и геймификации.

**Ключевые слова:** Breakout Edu, подготовка учителей, активные методологии, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), подготовка педагогов CLIL, многоязычное образование, устойчивое развитие.

**Финансирование.** Данная работа является частью исследовательского проекта «Коммуникация в CLIL. Развитие коммуникативных компетенций преподавателей CLIL», финансируемого Католическим университетом Валенсии (исследовательский грант № 2019-271-002).

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность за ценный вклад Веронике Аларкон Гарсия.

**Для цитаты:** Полякова О., де Рос Косера Л. Использование методики «Educational breakout» в рамках устойчивого профессионального развития педагогов CLIL // Психологическая наука и образование. 2021. Том 27. № 2. С. 96—107. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270208>

## Introduction

Education in a globalised society takes on different aspects. One might quickly identify schooling, vocational training or university degrees characterised by capacity-building and life-long learning. However, the worldwide challenge these days is called quality education. Why are we concerned with this factor? As highlighted by the United Nations in the 2030 United Agenda [35], the Sustainable Development Goal 4 (Quality education), is the response to paradigm shift required for providing access to a high-quality education that is inclusive and equitable, as well as opportunities for life-long learning.

The global perspective of mutual understanding and cooperation has led many European countries toward quality and plurilingual education. The language domain no longer uniquely belongs to a specific nation; it opens up to a wider angle of a cross-linguistic curriculum design. Therefore, for embracing a compelling plurilingual education setting, we need to tackle the practical promotion and development of this stance [9; 15; 36].

Modelling professional preparation teacher training worldwide [21] and integrating ongoing content-based L2 (second language) needs, teaching personnel is critical for addressing this issue. As a result, the goal of this pilot project was to apply innovative teaching and learning approaches to addressing the difficulties of organising workshops “From educators to educators”. Furthermore, incorporating a plurilingual environment effectively could aid in handling quality education goals more assertively. The entertaining game-like format was quite challenging whereas advantageous as it followed the paradigm of social interaction, challenge and competition [12].

As explained in greater detail in the next section of the paper, this pilot study explores the updated plurilingual teacher training scenarios and their applicability to future classroom dynamics. In particular, the critical research questions addressed here are the following:

RQ1. What role could the educational breakout game play in exposing educators' to an updated active learning methodology?

RQ2. How practical and motivational could an educational breakout training be?

## Literature Review

### *Plurilingualism and Content and Language Integrating Learning (CLIL)*

In 1999, the UNESCO General Conference provided the starting point for understanding the idea of multilingual education [34, pp. 35—36], or “linguistic pluralism,” by referring to the use of at least three languages in education: the mother tongue, a second language, and a modern international language.

Almost 20 years later, the Council of Europe reviewed and updated this notion by stating that [4, p. 31], “plurilingualism can in fact be considered from various perspectives: as a sociological or historical fact, as a personal characteristic or ambition, as an educational philosophy or approach, or — fundamentally — as the sociopolitical aim of preserving linguistic diversity”.

By enabling a new social and cultural foundation for EU members, the plurilingual basis encourages them to develop new skills and learn new languages. To achieve these goals, European schools focus on plurilingual and pluricultural values. As a result, globalisation emerges as a critical component in spreading sociolinguistic and pragmatic traits that may support and enhance the value of educational outcomes [2; 3; 27; 30].

The implementation of plurilingual education policies in Europe and Spain is closely linked to the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach [8; 10; 20; 31]. Nevertheless, what is CLIL? According to Marsh [22, p. 5], it is “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language”.

Numerous specialists have emphasised CLIL’s valuable didactic, methodological, instrumental and innovative functions [5; 22; 24; 28]. While

teaching a curricular subject at school, this technique seeks to achieve an equally relevant language and content training position. Even though the CLIL method has been questioned because of some political or ideological constraints [7; 33], we firmly support and encourage its usage.

### CLIL teacher training

Whereas no doubt has been cast on the usefulness of the CLIL approach for promoting plurilingualism, teacher training represents one of the most critical components of this paradigm. Studies conducted over the last ten years have provided a compendium of CLIL teacher competences on common principles for content and L2 educators. Chronologically arranged, the following outline presents their remarkable diversity:

a) 2010 — the CLIL Teacher’s Competences Grid by Bertaux et al. [1], comprising two main stages — underpinning CLIL and setting CLIL in motion — was launched under the guidance of the CLIL Cascade Network. Being the grid a starting point for CLIL teaching and professional development, each section featured different needs.

b) 2011 — the European Framework for CLIL Teacher Education by Marsh et al. [23] addressed such professional competences for CLIL

educators as personal reflection, CLIL fundamentals, content and language awareness, methodology and assessment, research and evaluation, learning resources and environment, classroom management or CLIL management.

c) 2018 — CLIL teacher competences considered by Pérez-Cañado [29] identified seven crucial areas for CLIL teacher skills that stand out from all other considerations: linguistic competence, methodology, scientific knowledge, organisational, interpersonal and collaborative competence, continuing professional development.

The Valencian Community (Spain) provides a remarkable backdrop for this research study regarding the subject and linguistic approach. The area combines the need for trilingual teaching in Spanish, Valencian and English with the steady progress of multiple arrangements at institutional and curricular levels [6]. In terms of CLIL educator training, official specialised programmes and courses deliver methodological foundations of the approach. However, practical hands-on experience working with gamification and enriching the plurilingual context of the teacher training was missing. For this reason, a permanent expert update is, therefore, the guiding line of the current research, as is seen in the following figure.

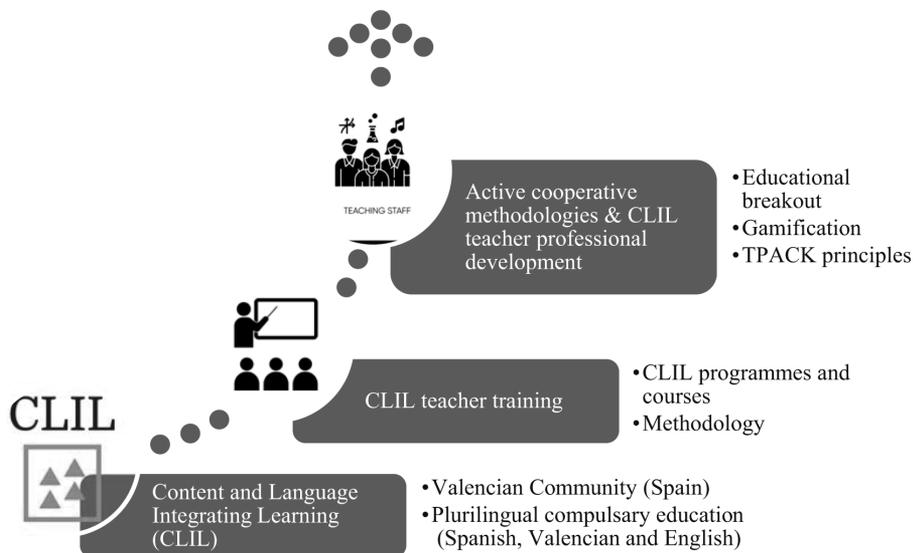


Fig. 1. Key aspects of the theoretical foundations

## Materials and Methods

Notwithstanding the broad scope that plurilingualism and content-oriented professional development may reach, the present study focuses on using active learning strategies for CLIL educators in the construction of successful classroom interaction. Our teacher training approach is related to the research into the educational breakout case and, specifically, its application for educators' preparation.

### **Methodological principles of educational breakout**

Here, we motivate our research structure for verifying the feasibility of the experimental approach suggested. To the best of our knowledge, no previous study has investigated the formal implementation of technology and Breakout Edu for educating CLIL instructors. We apply the following methodological principles and ideas:

— the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), based on content, pedagogy and technological knowledge, lies at the centre of this paradigm. Quality teaching, according to the TPACK paradigm, requires a sophisticated grasp of the intricate relationships between three dominant sources of knowledge: technology, pedagogy and content, as well as how these interplay play out in specific situations [25];

— the Breakout Edu consists of solving all the riddles prepared to open a final chest with a prize. Additionally, the escape room leads us to the code or key that will allow us to leave the classroom [13];

— Escape Rooms are connected to gamification, game-based learning and cooperative games with a pedagogical aim. One of the primary benefits of Edu-Escape Rooms is the possibility of learners' involvement and motivation [14];

— in some cases, Breakout Edu is used as a teaching strategy in higher education to boost student motivation while acquiring specialised content [11].

Specifically, we reviewed the educational innovation project of the Polytechnic University of Madrid [18; 19] and applied some of its guidelines to our educational breakout experience.

## Piloting Process

This pilot study objective is to test the viability of a training activity implementation experimentally. Its relevance as a small-scale examination gives vital information on monitoring, adapting, and improving educational methods. They are widely utilised in clinical research and social sciences [17; 32]. A pilot study-based creation of new methods provides a once-in-a-lifetime chance to assess the feasibility of educational interventions and adapt some of its activities to the new plurilingual training environment [16; 26]. The sequence and methods utilised are depicted in the accompanying diagram.

As Figure 3 shows, the design for the piloting process consists of four interrelated phases: preparation stage, implementation stage, closing stage and, lastly, follow-up and dissemination. The overall planning helps develop a sequence of stages linked to specific scenarios and participants.

### **Setting, materials and participants**

The idea of the training event relates to two major projects: the Science Week and the Plurilingual Instruction and Competences Outlines Seminar (PICOS) of the Catholic University of Valencia back in September 2019. Being the practical implementation of the innovations presented during the seminar on the top of our agenda, a group of organising committee members (Lucía de Ros Cócera, Verónica Alarcón García and Oksana Polyakova) developed the concepts, designed the contents, produced the materials, carried out the training and conducted research on it. While on the one hand the coordinating team was fully engaged in the whole process, on the other hand, the focus group supported the initiative by actively participating in it.

Within the group, 15 contributors participated in a discussion of the experience and 12 of them provided helpful feedback on the workshop through an anonymous questionnaire. By designing the anonymous questionnaire, the research team ensured the privacy and confidentiality of the data obtained. The study involved 12 teachers with expertise in CLIL methodology and second languages (9 female and 3 male participants).

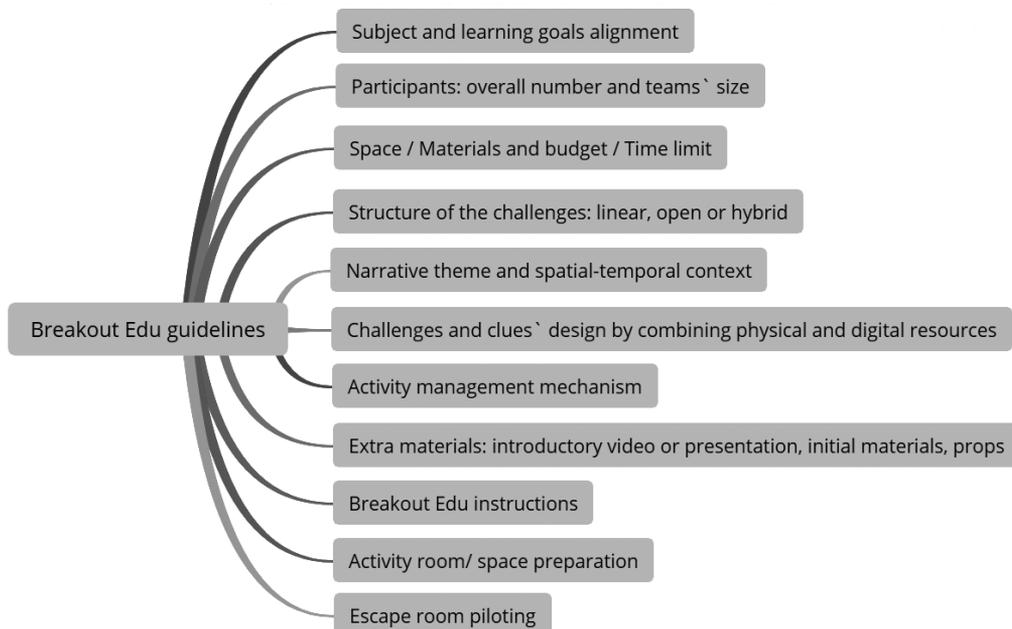


Fig. 2. Breakout Edu guidelines

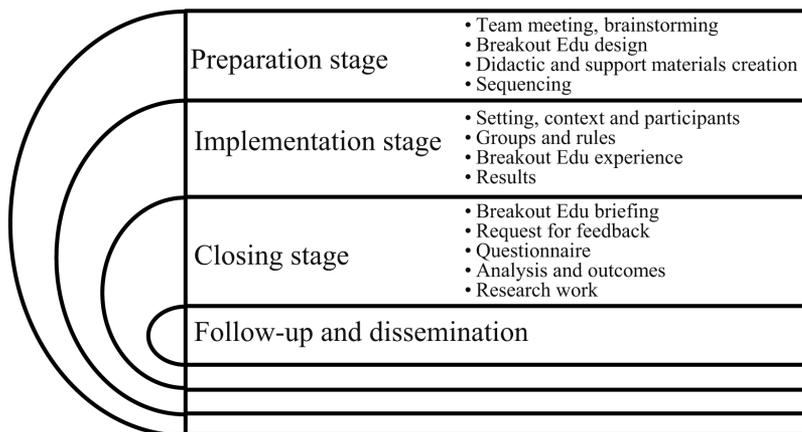


Fig. 3. Piloting process scheme

We use our previously defined theoretical background as a basis for the process. The procedure design relies on the Educational Breakout structure at its core. Furthermore, we show an applied approach for CLIL educators' scenery. Despite the fact that there is no previous precedent in this training area, our pilot study depends on

the usefulness for the focus group. The question is, will Breakout Edu prove its worth?

### Implementation and Results

To answer this question and explore the feasibility of running a unique professional development workshop for CLIL educators, we combined

educational innovation and teacher training opportunities. Therefore, a range of outcomes seeks to offer a proportionate response to the research questions stated at the beginning of the study.

**Implementation process**

First, throughout the Preparation stage, after several sessions of brainstorming and onerous optimising, we finally have a working implementation scheme for the Educational breakout workshop about CLIL and education. The capacity-building objectives were designed to enhance the teacher experience on active learning approaches, increasing their ability to implement similar tasks at schools. According to the typology mentioned above, it is a competitive event with a set route which requires a variety of skills (search, logic, observation, calculation, linguistics, creativity, memorisation). With regard to the types of enigmas, riddles and puzzles, we designed a sequence of activities based on locked boxes, invisible ink, whiteboard, worksheets, songs, tangrams, word searches. The overall timing was 40—50 minutes.

Second, during the Implementation stage, the participants completed the activities previously designed (see Figure 4). Since the workshop realisation is almost entirely based on the preliminary phase, the coordinators mainly followed the plot, reminded the rules, monitored the process and supported the contestants. Challenges design demonstrated that subgroup tasks provided an enjoyable learning way to successful professional training. Specifically, the combination of

different multiple intelligence types encountered in the design of the exercises allowed specific individual skills of group members to highlight and support the final game outcome — active learning-by-doing commitment.

Third, the Closing stage included questionnaire data collection (12 participants) and trainees experience discussion (15 persons) and feedback.

**Outcome 1: questionnaire**

In terms of surveying, the study utilised a short questionnaire validated by a panel of experts on plurilingual education and languages (Dr. María Jesús Carrera, Dr. Laura Planells Bolant, Rosa María Alonso, Verónica Alarcón García, Lucía de Ros Cócera and Dr. Oksana Polyakova).

The results of the questionnaire are displayed in Table 1. Accordingly, the statistical analysis (conducted manually) of all items led to the apparent relationship between validity and representativeness. Moreover, the Likert scale used in the questionnaire comprised 5 points of approval varying from positive to negative strength or intensity of feeling. An option called “Neither disagree (unsatisfied) nor agree (satisfied)” for undecided respondents was also introduced in the middle of the scale.

With respect to the answers, Q1 (question 1) revealed that over 80% (10 persons) of study participants were Spanish citizens plus only two non-EU nationals.

Getting familiar with the new methodologies for collaborative teaching and learning were gen-

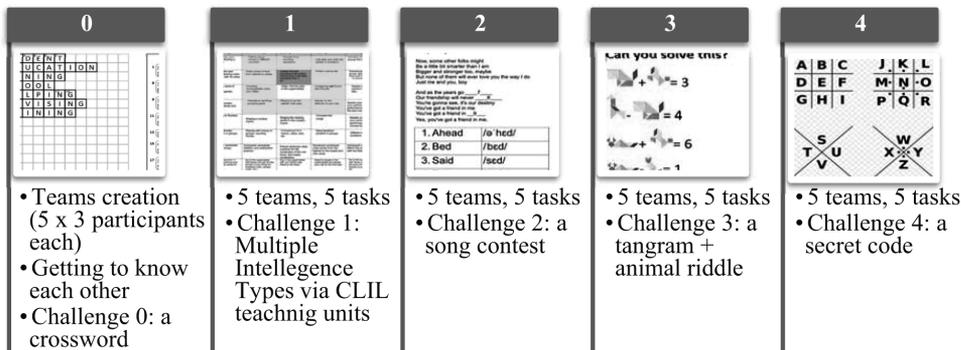


Fig. 4. Breakout Edu: training activities, challenges 0—4

Table 1

**Reliability Analysis for the Breakout Edu Results (N=12)**

<b>Q1. Country of origin</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	Spain	10	83,3	83,3	83,3
	UK	1	8,3	8,3	91,7
	Russia	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
<b>Q2. The workshop allowed me to become familiar with the new methodologies for collaborative teaching and learning.</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	Agree	1	8,3	8,3	8,3
	Fully agree	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
<b>Q3. The workshop allows for diversification in the classroom</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	Agree	1	8,3	8,3	8,3
	Fully agree	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
<b>Q4. It is possible to carry out this kind of activities in the classroom with my students across different educational stages.</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	Neither disagree nor agree	2	16,7	16,7	16,7
	Agree	2	16,7	16,7	33,3
	Fully agree	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
<b>Q5. The BreakOut Edu workshop encourages motivation and teamwork.</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	Neither disagree nor agree	1	8,3	8,3	8,3
	Agree	1	8,3	8,3	16,7
	Fully agree	10	83,3	83,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
<b>Q6. The BreakOut Edu can be applied to any subject.</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	Neither disagree nor agree	1	8,3	8,3	8,3
	Agree	2	16,7	16,7	25,0
	Fully agree	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
<b>Q7. General level of satisfaction with the workshop activities.</b>					
<b>Valid</b>	Satisfied	1	8,3	8,3	8,3
	Extremely satisfied	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

erally perceived to be a strong point of the workshop — Q2 — by all respondents fully agreeing (over 90%, 11 persons) and agreeing (over 8%, 1 person). Similarly, the perceptions of classroom diversification — Q3 — rated at the same level.

The possibility of implementing workshop-like activities in the classroom with the students across different educational stages — Q4 — prompted a bit more doubtful general response, varying from about 70% (8 persons) of complete agreement as well as equal number of neutral position and agreement of over 15% (2 persons) accordingly.

Educators who consider the Breakout Edu workshop fully encouraged motivation and teamwork — Q5 — totalled over 80% (10 persons), meanwhile over 8% (1 person) agreed and the same number of participants neither agreed nor disagreed. The applied side of the educational escape room being useful for any subject — Q6 — showed slightly more diversity of views: 75% (9 persons) fully agreed with the statement, whereas over 16% (2 persons) agreed and over 8% (1 person) expressed a neutral position.

Most teachers surveyed mainly felt extremely satisfied with the workshop activities — Q7 — totalling this quantity over the 90% (11 persons) and satisfied (over 8%, 1 person). Precisely this point guides us toward the second part of the feedback — the final discussion.

### **Outcome 2: discussion and Word cloud**

Additionally, the group discussion performed at the training was conducted in the following

manner: the workshop organisers asked the trainees to comment on the conclusions and write a short phrase making reference to the Breakout Edu outcomes or implications on their teaching practice. The sentence was added to the statistical questionnaire and then envisioned by forming a Word cloud poster.

The frequencies were exposed in brackets meanwhile font sizes varied from the smallest one (mentioned only once) to the biggest one (repeated up to seven times). Figure 5 beneath reveals a steady trend to express gratitude for organising the venue (“thank”, word count: 7). Apart from that, the “experience” (word count: 5) was characterised by adjectives “innovative”, “meaningful”, “great” and “original”. Some participants confessed the ability to “bring the new method to the classroom” and “encourage teamwork”.

The final point of interest of the experiment is the dissemination of its results. To this end, the Final Master's degree project presented by Lucía de Ros Cócera helped turn the experimental evidence into a staging environment for the innovation and ICT in the plurilingual teaching-learning process.

### **Discussion and Conclusion**

This pilot study covers a description and analysis of the Educational escape room and begins with a literature review focused on plurilingual education and CLIL teacher training and suggests a list of the research questions. The detailed method description is followed by a com-



Fig. 5. Word cloud representation of the participants' opinions

plete overview of the project implementation and outcomes.

On the whole, in this study we constructed and tested a framework for highly-engaging training gamified approach. Further, we also motivated an outreach workshop for answering the list of initial research questions:

RQ1. What role could Educational breakout game play in exposing educators' to an updated active learning methodology?

We were able to design a specific configuration of the Educational breakout experience while introducing a professional development process based on motivation. What is more, in-service and pre-service CLIL teachers vividly described the active learning procedure as an “enriching lifelong learning”.

RQ2. How practical and motivational could an Educational breakout training be?

By aiming at linking new teaching methods and plurilingualism, the pilot study aligned a commercial gamification scheme with the need to encourage teachers and promote active learning methods in their classrooms. The Educational breakout experience has proved itself as a valid technique for building social cohesiveness and motivation.

In conclusion, this workshop employed a novel model of teaching community engagement by new benchmark for plurilingual classrooms. General high satisfaction levels of the focus group provide the reliable feedback for future online design of the breakout experience.

The project follow-up is based on structured study planning that permits logical sequencing and technical application of the experiment in a programmed training setting. Moreover, the study also allows educational materials to be developed and enables wide dissemination of information.

## References

1. Bertaux P., Coonan C.M., Frigols-Martin M.J., Mehisto P. The CLIL teacher's competences grid [Elektronnyi resurs]. 2010. Available at: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2015/02/09/the-clil-teachers-competences-grid/> (Accessed 10.06.2021).
2. Choi J., Ollerhead S. (Eds.). *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts*. Routledge, 2018.
3. Coste D. Plurilingualism and the challenges of education. In Grommes P. and Hu A. (eds.). *Plurilingual education Policies—practices—language development*. John Benjamins Publishing Company, 2014, pp. 15—32. DOI:10.1075/hsl.3.03cos
4. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment; companion volume*. Council of Europe Publishing, 2020.
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010. DOI:10.1017/9781009024549
6. Custodio Espinar M. CLIL Teacher Education in Spain. In Tsuchiya K. and Pérez-Murillo M. (eds.). *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts*. Springer, 2019, pp. 313—337. DOI:10.1007/978-3-030-27443-6\_13
7. Darwin R., Lo Y.-Y., Lin A.M. Examining CLIL through a critical lens. *English Teaching and Learning*, 2020. Vol. 44, no. 2, pp. 103—108. DOI:10.1007/s42321-020-00062-2
8. De Zarobe Y. CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013. Vol. 16, no. 3, pp. 231—243. DOI:10.1080/13670050.2013.777383
9. Erling E.J., Moore E. Socially just plurilingual education in Europe: shifting subjectivities and practices through research and action. *International Journal of Multilingualism*, 2021, pp. 1—11. DOI:10.1080/14790718.2021.1913171
10. Fernández-Sanjurjo J., Fernández-Costales A., Arias Blanco J.M. Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 2019. Vol. 22, no. 6, pp. 661—674. DOI:10.1080/13670050.2017.1294142
11. Fuentes E.M. El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, 2019. Vol. 67, pp. 66—79. DOI:10.21556/edutec.2019.67.1247
12. Fullerton T. *Game design workshop: a playcentric approach to creating innovative games*. AK Peters/CRC Press, 2019.
13. García Tudela P.A., Gil Tejada J.A., Monteagudo Navarro B., Navarro Cendón M. Escapa y aprende: la escape room como estrategia didáctica. *Uno Editorial*, 2018.
14. Grande-de-Prado M., García-Martín S., Baelo R., Abella-García V. Edu-Escape Rooms [Elektronnyi resurs]. *Encyclopedia*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 12—19. DOI:10.3390/encyclopedia1010004
15. Le Pichon-Vorstman E., Siarova H. & Szönyi E. The future of language education in Europe: case studies of innovative practices. *European Journal of Language Policy*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 114—120.

16. Lancaster G.A., Dodd S., Williamson P.R. Design and analysis of pilot studies: recommendations for good practice. *Journal of evaluation in clinical practice*, 2004. Vol. 10, no. 2, pp. 307—312. DOI:10.1111/j.2002.384.doc.x
17. Leon A.C., Davis L.L., Kraemer H.C. The role and interpretation of pilot studies in clinical research. *Journal of psychiatric Research*, 2011. Vol. 45, no. 5, pp. 626—629. DOI:10.1016/j.jpsychires.2010.10.008
18. López Pernas S., Gordillo Méndez A., Barra Arias E., Quemada Vives J. Propuesta y validación de una metodología para el uso de escape rooms educativas mediante una plataforma web. [Elektronnyi resurs]. Actas de Jornadas de Innovación Educativa UPM 2019. Madrid: UPM. Available at: <https://oa.upm.es/64675> (Accessed 09.06.2021).
19. López Pernas S., Gordillo Méndez A., Marín Estañ A., Barra Arias E., Quemada Vives J. Guía para el diseño y ejecución de escape rooms educativas mediante la plataforma Escapp [Elektronnyi resurs]. Universidad Politécnica de Madrid, 2020. Available at: <https://github.com/ging/escapp/raw/master/public/pdf/escapp.pdf> (Accessed 09.06.2021).
20. Madrid-Fernández D., Ortega-Martín J.L., Hughes S.P. CLIL and Language Education in Spain. In Tsuchiya K. and Pérez-Murillo M. (eds.). *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts*. Springer, 2019, pp. 11—35. DOI:10.1007/978-3-030-27443-6\_2
21. Margolis A.A. Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45—64. DOI:10.17759/pse.2015200505 (In Russ.; abstr. in Engl.).
22. Marsh D., Diaz-Pérez W., Frigols-Martín M.J., Langé G., Pavón Vázquez V., Trindade C. The Bilingual Advantage: The Impact of Language Learning on Mind & Brain [Elektronnyi resurs]. University of Jyväskylä Group, Finland, EduCluster Finland, 2020. Available at: [https://www.languages.dk/docs/Bilingual\\_Advantage\\_Position\\_Paper\\_Finland\\_2020.pdf](https://www.languages.dk/docs/Bilingual_Advantage_Position_Paper_Finland_2020.pdf) (Accessed 03.06.2021).
23. Marsh D., Mehisto P., Frigols-Martín M.J. European Framework for CLIL Teacher Education [Elektronnyi resurs]. European Centre for Modern Languages, 2011. Available at: <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/35/language/en-GB/Default.aspx> (Accessed 11.06.2021).
24. Mehisto P., Marsh D., Frigols-Martín M.J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education, 2008.
25. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 2006. Vol. 108, no. 6, pp. 1017—1054. DOI:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
26. Malmqvist J., Hellberg K., Möllås G., Rose R., Shevlin M. Conducting the pilot study: A neglected part of the research process? Methodological findings supporting the importance of piloting in qualitative research studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 2019. Vol. 18, pp. 1—11. DOI:10.1177/1609406919878341
27. North B., Piccardo E. Mediation and exploiting one's plurilingual repertoire: exploring classroom potential with proposed new CEFR descriptors. In Proceedings of the 6th International ALTE Conference Learning and Assessment: Making the Connections Bologna, Italy, 3—5 May 2017. 2017, pp. 87—95.
28. Pérez Cañado M.L. CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 2018. Vol. 28, no. 3, pp. 369—390. DOI:10.1111/ijal.12208
29. Pérez-Cañado M.L. Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory into Practice*, 2018. Vol. 57, no. 3, pp. 1—10. DOI:10.1080/00405841.2018.1492238
30. Piccardo E., North B., Goodier T. Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 17—36. DOI:10.20368/1971-8829/1612
31. San Isidro X. Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 2018. Vol. 57, no. 3, pp. 185—195. DOI:10.1080/00405841.2018.1484038
32. Schachtebeck C., Groenewald D., Nieuwenhuizen C. Pilot studies: Use and misuse in South African SME research. *Acta Universitatis Danubius. OEconomica*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 5—19.
33. Van Mensel L., Hilgismann P., Mettwie L., Galand B. CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 2020. Vol. 33, no. 1, pp. 1—14. DOI:10.1080/07908318.2019.1571078
34. UNESCO. Records of the General Conference, 30th session, Paris, 26 October to 17 November 1999, v. 1: Resolutions — UNESCO [Elektronnyi resurs]. UNESCO, 1999. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514> (Accessed 21.01.2021).
35. United Nations. General Assembly Resolution A/RES/70/1 [Elektronnyi resurs]. Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development. 2015. Available at: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf) (Accessed 10.01.2021).
36. Piccardo E. Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In Trifonas P.P. and Aravossitas T. (eds.). *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer, 2018, pp. 207—225. DOI:10.1007/978-3-319-44694-3\_47

**Information about the authors**

*Oksana Polyakova*, PhD in Applied Linguistics, lecturer and researcher, Department of Applied Linguistics, Universitat Politècnica de València, Spain, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0575-2386>, e-mail: okpolnes@upv.es

*Lucía de Ros Cócera*, Master's degrees in Teaching of Spanish as a foreign language and Educational innovation, academic coordinator, Instituto de Lenguas, Universidad Católica de Valencia, Valencia, Spain, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9844-4213>, e-mail: lucia.deros@ucv.es

**Информация об авторах**

*Оксана Полякова*, PhD, научный сотрудник, доцент, кафедра прикладной лингвистики, Политехнический университет Валенсии, г. Валенсия, Испания, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0575-2386>, e-mail: okpolnes@upv.es

*Лусия де Рос Косера*, магистр в области преподавания испанского языка как иностранного и инноваций в образовании, академический координатор, Институт языков, Католический университет Валенсии, г. Валенсия, Испания, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9844-4213>, e-mail: lucia.deros@ucv.es

Получена 12.01.2022

Received 12.01.2022

Принята в печать 09.04.2022

Accepted 09.04.2022