

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **5**

2022



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2022 • Том 27 • № 5

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 образования

Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. ОЧНЫЙ, СМЕШАННЫЙ ИЛИ ОНЛАЙН-ФОРМАТ: КАК ПРЕДПОЧИТАЮТ УЧИТЬСЯ СТУДЕНТЫ?	5
Койфман А.Я., Гаузер А.Э. СВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ И ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ И АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ВУЗОВ	21
Нурлыгаянов И.Н., Соловьева Т.А., Лазуренко С.Б., Голубчикова А.В. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ: ПРИНЦИПЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ	34
Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ С ВЫСОКОЙ ЧИСЛЕННОСТЬЮ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ	46
Сиях П.Ч., Анг С.С., Тан К.В., Пхи Ч.Н., Пунг П.В. ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ: КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ПОСРЕДНИК	57
Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	69

Психология развития

Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	85
Мемишевич Х., Малек Д., Дедич А. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К ДЕКОДИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ, ГОВОРЯЩИХ НА БОСНИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛОНГИТЮДНОЕ ДВУХЛЕТНЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	97
Иванова А.Е., Антипкина И.В., Абишева С.Д., Абаева М.К. НАВЫКИ ЧТЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В РОССИИ И КАЗАХСТАНЕ: КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	107

Educational Psychology

Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A.
 FACE-TO-FACE, BLENDED OR ONLINE: HOW DO STUDENTS PREFER TO STUDY? 5

Koyfman A.Ya., Hauser A.E.
 ACADEMIC MOTIVATION IN RELATION TO BURNOUT AMONG RUSSIAN
 AND AZERBAIJANI HIGHER EDUCATION STUDENTS 21

Nurlygayanov I.N., Solovyova T.A., Lazurenko S.B., Golubchikova A.V.
 HEALTH PROTECTION IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES:
 PRINCIPLES AND ORGANIZATION 34

Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu.
 ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN SCHOOLS WITH HIGH NUMBERS
 OF MIGRANT CHILDREN 46

Siah P.C., Ang S.S., Tan K.W., Phi C.N., Pung P.W.
 PERFECTIONISM AND ACADEMIC ADJUSTMENT AMONG UNDERGRADUATES:
 THE COPING STRATEGY AS A MEDIATOR 57

Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu.
 APPROACH TO MODELING INCLUSIVE ENVIRONMENT
 IN EDUCATIONAL ORGANIZATION 69

Developmental Psychology

Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V., Sylka N.V.
 EMOTIONS, PERSONALITY TRAITS AND METACOGNITIONS AS PREDICTORS
 OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN CONTEMPORARY SITUATION 85

Memisevic H., Malec D., Dedic A.
 DEVELOPMENT OF DECODING ABILITIES IN BOSNIAN-SPEAKING
 CHILDREN: A TWO-YEAR FOLLOW-UP STUDY 97

Ivanova A.E., Antipkina I.V., Abisheva S.D., Abayeva M.K.
 READING SKILLS OF FIRST GRADERS IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN:
 A CROSS-CULTURAL STUDY 107

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию новый выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 5—2022 г.). В номере традиционно представлены две рубрики «Психология развития» и «Психология образования».

Рубрика «Психология образования» открывается исследованием предпочтений формата обучения студентами вуза на примере Московского городского психолого-педагогического университета. По результатам исследования, были выявлены три группы студентов, предпочитающих очный, смешанный и онлайн-формат, между которыми выявлены значимые различия по показателям естественно-научной грамотности и мышления. Еще одно исследование в этой рубрике посвящено связи академической мотивации и выгорания на примере студентов России и Азербайджана. В следующем исследовании авторы представляют результаты изучения связи образовательных достижений учащихся с численностью обучающихся мигрантов в учреждении. В исследовании были использованы данные 80 регионов России.

Две статьи рубрики посвящены теме инклюзивного образования. Авторы одной из них раскрывают тему здоровьесбережения в образовательных организациях. Ещё в одном исследовании авторы рассматривают одну из проблем моделирования инклюзивной образовательной среды. Представлены результаты иллюстрирующие, что меры поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут становиться основой их активного участия в образовательном процессе.

В рубрике «Психология развития» представлено исследование на тему психологического благополучия. Авторы поставили целью выявить поддерживающие и дисфункциональные факторы, влияющие на уровень психологического благополучия студентов. Интересно, что уровень субъективного благополучия значимо различается в зависимости от уровня метакогнитивной включенности.

Две последние статьи рубрики рассматривают тему освоения навыка чтения младшими школьниками. Авторы из Боснии представили результаты двухлетнего лонгитюдного исследования развития навыка чтения. В другой статье оценивается навык чтения первоклассников в двух странах, в России и в билингвальной среде в Казахстане. Исследование проходило с использованием шкалы чтения компьютеризированного инструмента «Старт».

Надеемся, что читатели журнала найдут для себя новый выпуск журнала «Психологическая наука и образование» интересным

Редакция журнала

Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты?

Марголис А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Сорокова М.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Шведовская А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Представлены результаты исследования предпочтений формата обучения студентами вуза на примере Московского государственного психолого-педагогического университета (N=761). Исследование проведено в феврале-марте 2022 года. Установлено, что очный формат (ОФ) выбрали 10,8% студентов, смешанный формат (СФ) — 39,7%, дистанционный формат (ДФ) — 49,5%. Различий между 3-мя группами по полу и возрасту не выявлено. В группе СФ по сравнению с ДФ лучше развиты логическое мышление ($p=0,001$) и вербальный интеллект ($p=0,003$), выше показатели естественно-научной грамотности ($p=0,018$), лучше понимание пользы вакцинации от COVID-19 для человека и общества ($p=0,016$) и меньше уверенность в серьезных негативных последствиях вакцины от коронавируса ($p=0,005$). В группе ОФ по сравнению с ДФ ниже страх заболевания COVID-19 ($p=0,050$) и выше оценки пользы вакцинации от коронавируса для человека и общества ($p=0,050$). Кластерный анализ методом К-средних позволил выделить два кластера. Кластер 1 — это респонденты с более развитым логическим мышлением, вербальным интеллектом, лучшей естественно-научной грамотностью, лучше понимающие пользу вакцинации от COVID-19 для человека и общества и менее подверженные разнообразным страхам, сомнениям, недооценке опасности COVID-19 и недоверию к вакцинации. В Кластере 1 по сравнению с Кластером 2 преобладает доля респондентов, предпочитающих СФ (44,4% vs 37,1%), и меньше доля предпочитающих ДФ (43,8% vs 52,6%), различия значимы на уровне тенденции. Доли респондентов, предпочитающих ОФ, практически одинаковы и составляют всего около 10%. Методом логистического регрессионного анализа выделены 4 статистически значимых предиктора и построена модель, позволяющая предсказать выбор респондентами формата СФ vs ДФ. Чем старше респондент, чем сильнее у него выражен страх заболевания COVID-19, чем меньше показатели его логического мышления и чем менее он уверен в пользе вакцинации от COVID-19 для человека и общества, тем более вероятно, что он предпочтет ДФ по сравнению с СФ. Наоборот, СФ является скорее пред-

почтительным по сравнению с ДФ для более молодых респондентов с более высокими показателями логического мышления, меньшим страхом заболевания COVID-19 и большей уверенностью в пользе вакцинации от COVID-19 для человека и общества. Общая точность прогноза модели равна 60,4%.

Ключевые слова: вакцинация, COVID-19, профилактика, отношение к вакцинации, смешанное обучение, дистанционное обучение, очное обучение.

Благодарности. Авторы благодарят руководство, сотрудников и студентов Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ) за помощь в организации и за участие в проведении исследования.

Для цитаты: Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 5—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270501>

Face-to-face, Blended or Online: How Do Students Prefer to Study?

Arkady A. Margolis

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Marina G. Sorokova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Anna A. Shvedovskaya

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

The article presents the findings of a study on the learning format preferences in students of the Moscow State University of Psychology & Education (N=761) in February-March 2022. Face-to-face learning (FTF) was chosen by 10,8% of students, blended learning (lectures in distance format, seminars and practical classes in-person) (BL) — 39,7%, distance learning (DL) — 49,5%. There were no differences between the 3 groups by gender and age. In the BL group, compared to the DL group, logical thinking ($p=0,001$) and verbal intelligence ($p=0,003$) are better developed, natural science literacy rates are higher ($p=0,018$), there is a better understanding of the vaccination benefits against COVID-19 for the individual and society ($p=0,016$) and less confidence in serious negative consequences of the coronavirus vaccine ($p=0,005$). In the FTF group, compared to the DL group, there is a lower fear of COVID-19 disease ($p=0,050$) and a higher estimate of the vaccination benefits against COVID-19 for an individual and society ($p=0,050$). Cluster analysis using K-means method identified 2 clusters. Cluster 1 includes respondents with more developed logical thinking, verbal intelligence, better natural science literacy, better understanding of the vaccination benefits against COVID-19 for a person and society and less prone to various fears, doubts, underestimation of the danger of coronavirus and distrust of vaccination. In Cluster 1, as compared to Cluster 2, the share of respondents preferring BL prevails (44,4% vs 37,1%), and the share of those who prefer DF is lower (43,8% vs 52,6%); the differences are significant at the trend

level. The shares of respondents preferring FTF are practically the same and make up only about 10%. Using the method of logistic regression analysis, 4 statistically significant predictors were identified and a model was built to predict the respondents' choice of the BL vs DL. The older the respondent, the more pronounced his/her fear of COVID-19, the lower his/her logical thinking, and the less confident (s)he is in the vaccination benefits against coronavirus for the individual and society, the more likely (s)he is to prefer DL over BL. Conversely, BL is more likely to be preferred over DL by younger respondents with higher logical reasoning scores, less fear of COVID-19 disease, and greater confidence in the vaccination benefits against coronavirus for the individual and society. The overall prediction accuracy of the model is 60,4%.

Keywords: vaccination, COVID-19, prevention, vaccination attitude, blended learning, distance learning, face-to-face learning.

Acknowledgements. The authors thank the management, staff and students of the Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE) for their assistance in organizing and conducting the study.

For citation: Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A. Face-to-face, Blended or Online: How Do Students Prefer to Study? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 5—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270501> (In Russ.).

Введение

Цифровая трансформация образования в России — одно из приоритетных направлений государственной политики. Высшие учебные заведения все чаще ищут новые цифровые способы повышения качества образования, повышения вовлеченности студентов и управления ресурсами знаний. В оценке эффективности обучения представляется важным преодоление дихотомии выбора онлайн-образования и традиционнo-очного образования и придание особого значения смешанному обучению, которое во многом становится фактором, объединяющим прошлое и будущее в образовании [2; 7; 10]. В докладе [3] на II-й Всероссийской конференции с международным участием «Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021)» отмечается, что, по данным ежегодного мониторинга экономики образования за 2020—2021 гг., реализуемого НИУ ВШЭ, образовательный процесс в российских вузах в 2020—2021 гг. претерпел серьезную трансформацию: опережающими темпами развернулись процессы цифровизации, начали осваиваться новые модели учебных курсов (смешанное обучение, обучение с использованием MOOK), в университетах используется большое количество новых цифровых технологий. Ускоренная

цифровизация образовательного процесса рассматривается в докладе как растущее окно возможностей. Вместе с тем в реализации смешанных и дистанционных форматов обучения ключевыми вызовами для студентов являются проблемы саморегуляции и использования технологий обучения. Со стороны образовательных учреждений основной проблемой выступает обеспечение поддержки преподавателей в процессе обучения [20].

Согласно результатам исследований эффективности обучения математическим методам в психологии и образовании на основе электронных учебных курсов (ЭУК), проведенных в ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в 2019—2021 годах, студенты бакалавриата, специалитета и магистратуры положительно оценивают как смешанный, так и дистанционный форматы [11] и, что очень важно, показывают высокие образовательные результаты в обоих форматах [12]. Модель обучения на основе смешанного формата показывает также свою эффективность в повышении общей естественно-научной грамотности обучающихся [19].

Социологические исследования показывают, что способ, которым студенты предпочитают учиться, зависит в том числе от выбранного

направления образования. Так, в 2021 году в России в онлайн-образовании самыми массовыми направлениями стали IT-профессии (более 2,5 млн человек) и профессии в сфере образования (более 2,2 млн человек). А в офлайне самыми популярными сферами стали производство, строительство и ремонт (обучались более 1,5 млн человек), на втором месте — IT-профессии и маркетинг (более 1,4 млн человек) [4]. При этом одной из значимых целей образования является умение самих обучающихся оценивать актуальность научных знаний и практик и использовать их в решении широкого круга личных и социальных проблем.

В условиях продолжающейся пандемии COVID-19 научная грамотность граждан превращается из предмета социологических исследований в вопрос выживаемости самого общества за счет отношения различных социальных групп и индивидов к вопросам профилактики заболевания и вакцинации. Данное соотношение отражает реальное состояние научной грамотности и обнаруживает существенные проблемы в ее формировании [8]. Предположительно, позиция в отношении вакцинопрофилактики COVID-19, которая может быть связана со способностью критически анализировать большие массивы противоречивой информации естественно-научного характера для ее оценки и выбора наиболее надежных источников, а также общий уровень интеллектуального развития, как и страх инфицирования коронавирусом могут быть связаны с выбором формата обучения студентами вузов. Действительно, студенческая аудитория является наиболее активной социальной группой с точки зрения коммуникации, что является одним из факторов риска распространения вируса в период пандемии COVID-19.

Отношение студентов вузов к переходу на дистанционные формы образования на период пандемии COVID-19 становится предметом многочисленных исследований. Так, на примере изучения отношения будущих врачей к дистанционному образованию на базе Приволжского исследовательского медицинского университета Минздрава России показано, что с учетом объективно сложившейся ситуации практически все студенты положительно оце-

нивают введение дистанционного образования в вузе. При этом среди положительных черт дистанционного обучения студенты наиболее часто отмечают экономию времени и денежных средств на дорогу, комфортность обучения в домашней обстановке, возможность выбора оптимального темпа освоения материала [6]. Еще один пример отношения студентов вуза к дистанционной форме образования в период пандемии COVID-19 показан в исследовании, проведенном на базе стоматологического факультета Алтайского государственного медицинского университета Минздрава России. Опрос студентов показал, что в целом они удовлетворены процессом обучения в дистанционном режиме, высоко оценивая содержание и подачу учебной информации. Проблемы и трудности, возникающие в ходе освоения образовательных программ, в основном связаны с техническими моментами. Однако, по мнению большинства, дистанционное обучение не может в полном объеме охватить практическую часть подготовки будущего врача, удаленный формат может рассматриваться только в качестве альтернативы традиционному обучению в условиях пандемии COVID-19 [13]. При этом общий уровень удовлетворенности дистанционным обучением в медицинских вузах значительно выше у студентов, имевших предыдущий опыт дистанционного обучения, а также когда преподаватели активно участвуют в учебных занятиях, используя мультимедиа-технологии и уделяя достаточное время занятиям [14]. В обзоре процессов цифровизации медицинского образования в Германии S. Kuhn et al. [18] подчеркивается растущая актуальность мобильных, интерактивных и персонализированных форматов и цифровых платформ обучения.

Цель исследования: выявление особенностей респондентов, предпочитающих разные форматы обучения, относительно их возраста, развития интеллекта и естественно-научной грамотности, а также отношения к вакцинации от COVID-19.

Исследовательские вопросы:

RQ1: Как в условиях пандемии COVID-19 студенты относятся к различным форматам обучения и с чем могут быть связаны эти предпочтения?

RQ2: Каковы обобщенные характеристики респондентов, предпочитающих разные форматы обучения?

RQ3: Какие из параметров отношения к вакцинации от COVID-19 и интеллектуальной сферы могут быть предикторами предпочтения респондентами одного из форматов обучения?

Материалы и методы

Описание дизайна исследования. В исследовании приняли участие студенты Московского государственного психолого-педагогического университета (далее — МГППУ). В рамках верификации программы просветительских мероприятий в области вакцинопрофилактики COVID-19 исследовалось отношение обучающихся к вакцинации против коронавирусной инфекции COVID-19 во взаимосвязи с их естественно-научной грамотностью и другими характеристиками. Данные собраны в феврале и марте 2022 года. Исследование одобрено Этическим комитетом МГППУ (Протокол № 8 от 15.12.2021). Тестирование проводилось анонимно в компьютерном виде Отделом мониторинга качества профессионального образования (ОМКПО) МГППУ. Участие в тестировании было добровольным, студенты давали информированное согласие.

Описание выборки. Выборку составили студенты бакалавриата, специалитета и магистратуры МГППУ (N=761), которые помимо других тестов заполнили Анкету отношения к вакцинации от COVID-19 до и после формирующего эксперимента; из них мужчин — 19,2% (N=146), женщин — 80,8% (N=615). В процессе расчетов объем выборки мог уменьшаться, т.к. не все студенты заполнили всю батарею тестов полностью.

На констатирующем этапе был задан вопрос «Какой формат обучения является для Вас предпочтительным после 31 января при улучшении эпидемиологической ситуации? (Одиночный выбор)». Среди 761 респондента аналитической выборки очный формат (ОФ) выбрали 10,8% (N=82) студентов, смешанный формат (лекции — в дистанционном формате, семинары, практические занятия — очно) (СФ) — 39,7% (N=302), дистанционный формат (ДФ) — 49,5% (N=377). Сравнение рас-

пределений мужчин и женщин по 3-м предпочитаемым форматам обучения (группы ОФ, СФ и ДФ) различий не выявило (Хи-квадрат, $p=0,127$). Распределение респондентов-мужчин в 3-х группах — 14,4% vs 33,6% vs 52,1%, женщин — 9,9% vs 41,1% vs 48,9%. Таким образом, среди респондентов обоих полов около 50% выбирают ДФ, примерно 35—40% — СФ и около 10—15% — ОФ. Сравнение 3-х групп по возрасту см. ниже (табл. 1).

Диагностический инструментарий

1. Анкета отношения к вакцинации от COVID-19, включающая 34 утверждения с вариантами ответов по шкале Лайкерта от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (абсолютно согласен). На основании этой анкеты разработан стандартизированный опросник «Шкала отношения к вакцинации от COVID-19» [9].

2. Адаптированный и модифицированный тест TOSLS для оценки естественно-научной грамотности [17].

3. Тест для оценки логического мышления — тест Равена (сокращенная версия «Продвинутых прогрессивных матриц Дж. Равена») [16].

4. Тест для оценки вербального интеллекта (создан на основе теста структуры интеллекта Амтхауэра) [1].

5. Шкала страха заболевания COVID-19 [15], русский перевод и адаптация Т.Л. Крюковой и др. [5].

Методы количественного анализа данных: описательная статистика, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, критерий однородности Хи-квадрат, критерий Колмогорова-Смирнова, эксплораторный факторный анализ, кластерный анализ методом k-средних, логистический регрессионный анализ. Количественный анализ данных выполнен в SPSS V.23.

Результаты

Определение аспектов отношения к вакцинации. Для исследования эффективности формирующего эксперимента на первоначальной выборке N=1984 студентов, заполнивших Анкету отношения к вакцинации от COVID-19 на входе, для 34 пунктов этой анкеты проведен эксплораторный факторный анализ (ЭФА), метод главных компонент, Варимакс вращение.

Выделено 5 факторов, объясняющих соответственно 22,3%, 11,7%, 11,1%, 9,35% и 6,6% общей дисперсии, в сумме 61,1%. Значения КМО=0,961 и критерий сферичности Бартлетта (Хи-квадрат=41241,015, df=561, p=0,000) говорят о хорошей факторизуемости корреляционной матрицы. На основе матрицы повернутых компонент и факторных нагрузок пунктов анкеты факторы были интерпретированы как 5 шкал, отражающих различные аспекты отношения к вакцинации: Шкала 1 «Польза вакцинации от ковида для человека и общества» (10 пунктов), Шкала 2 «Отрицание опасности коронавируса и надежда на естественный иммунитет» (8 пунктов), Шкала 3 «Страх побочных эффектов вакцинации от ковида и недоверие к информации о безопасности вакцинирования» (7 пунктов), Шкала 4 «Уверенность в серьезных негативных последствиях вакцины от коронавируса» (5 пунктов), Шкала 5 «Неверие в до-

казанность эффективности российских вакцин на международном уровне» (4 пункта).

Оценка различий между 3-мя группами респондентов, предпочитающих различные форматы обучения, проводилась по 5-ти выделенным аспектам отношения к вакцинации и 4-м измеренным параметрам — ЕНГ, показатели интеллекта и страха заболевания COVID-19.

В табл. 1 представлена описательная статистика и результаты дисперсионного анализа (1-way ANOVA). По пяти измеренным параметрам выявлены статистически значимые различия (в табл. 1 выделено жирным шрифтом): возраст, логическое мышление (тест Равена), Тест естественно-научной грамотности (ЕНГ), Шкала страха заболевания COVID-19, Тест на вербальный интеллект (ВИ). Разные объемы выборок объясняются тем, что не все студенты заполнили все перечисленные тесты.

Таблица 1

Описательная статистика и результаты ANOVA по измеренным параметрам для 3-х предпочитаемых форматов обучения

		N	M	SD	Стд. ошибка	Min	Max	F	p
Возраст	ОФ	82	21,59	5,62	,621	18,00	53,00	3,538	,030*
	СФ	302	22,61	7,09	,408	17,00	53,00		
	ДФ	377	23,63	7,37	,380	17,00	56,00		
	Всего	761	23,01	7,12	,258	17,00	56,00		
Тест для оценки логического мышления — тест Равена	ОФ	78	7,33	2,92	,331	1,00	12,00	6,864	,001***
	СФ	294	7,81	2,81	,164	0,00	12,00		
	ДФ	352	6,97	2,95	,157	0,00	12,00		
	Всего	724	7,35	2,92	,108	0,00	12,00		
Тест естественно-научной грамотности (ЕНГ)	ОФ	79	15,45	5,23	,588	4,00	27,00	4,124	,017*
	СФ	293	16,25	4,65	,271	5,00	27,00		
	ДФ	356	15,17	4,87	,258	4,00	25,00		
	Всего	728	15,64	4,84	,179	4,00	27,00		
Шкала страха заболевания COVID-19	ОФ	80	12,61	4,22	,472	7,00	24,00	3,881	,021*
	СФ	289	13,30	4,32	,254	7,00	29,00		
	ДФ	344	14,04	5,12	,276	7,00	35,00		
	Всего	713	13,58	4,73	,177	7,00	35,00		
Тест на вербальный интеллект (ВИ)	ОФ	76	24,80	9,34	1,07	4,00	39,00	5,790	,003**
	СФ	282	26,21	9,19	,547	0,00	39,00		
	ДФ	338	23,62	9,71	,528	1,00	40,00		
	Всего	696	24,80	9,53	,361	0,00	40,00		

Примечание: * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.

Апостериорный метод парных сравнений по Шеффе различий по возрасту не выявляет. Обратим внимание (см. табл. 1), что диапазон возрастов для всех 3-х групп почти одинаковый — от 17—18-ти до 53—56-ти лет. В группе СФ по сравнению с ДФ несколько лучше развито логическое мышление ($7,81 > 6,97$, $p=0,001$), выше показатели теста ЕНГ ($16,25 > 15,17$, $p=0,018$), лучше развит вербальный интеллект ($26,21 > 23,62$, $p=0,003$). В группе ОФ по сравнению с ДФ ниже страх заболевания COVID-19 ($12,61 < 14,04$, $p=0,050$). Однако размер эффекта d Козна везде малый и не превышает 0,3. Других парных различий не выявлено.

В табл. 2 представлены описательная статистика и результаты дисперсионного анализа (1-way ANOVA) для пяти шкал, характеризующих отношение респондентов к вакцинации против COVID-19. Статистиче-

ски значимые различия (выделено жирным шрифтом) выявлены только по Шкалам 1 и 4 ($p=0,004$, $p<0,01$).

Апостериорный метод парных сравнений по Шеффе выявляет следующие различия (см. табл. 2, выделено жирным шрифтом). В группе СФ по сравнению с ДФ выше показатели по Шкале 1 «Польза вакцинации от ковида для человека и общества» ($41,80 > 38,53$, $p=0,016$) и ниже показатели по Шкале 4 «Уверенность в серьезных негативных последствиях вакцины от коронавируса» ($12,90 < 14,34$, $p=0,005$). В группе ОФ по сравнению с ДФ выше показатели по Шкале 1 «Польза вакцинации от ковида для человека и общества» ($42,92 > 38,53$, $p=0,050$). Это вполне согласуется со здравым смыслом.

Обобщенная характеристика респондентов, предпочитающих различные

Таблица 2

Описательная статистика и результаты ANOVA по шкалам 1—5 опросника отношения к вакцинации от COVID-19 для 3-х предпочитаемых форматов обучения

Шкала/группа	N	M	SD	Стд. ошибка	Min	Max	F	p
Шкала 1	ОФ	82	42,92	13,54	1,496	10,00	5,602	,004**
	СФ	302	41,80	14,73	0,847	10,00		
	ДФ	377	38,53	14,88	0,766	10,00		
	Всего	761	40,30	14,77	0,535	10,00		
Шкала 2	ОФ	82	27,12	10,53	1,163	10,00	2,444	,088
	СФ	302	25,33	9,75	0,561	8,00		
	ДФ	377	26,96	10,30	0,530	8,00		
	Всего	761	26,33	10,13	0,367	8,00		
Шкала 3	ОФ	82	29,15	8,18	0,903	13,00	,867	,421
	СФ	302	28,26	8,50	0,489	7,00		
	ДФ	377	29,09	8,81	0,453	7,00		
	Всего	761	28,76	8,62	0,312	7,00		
Шкала 4	ОФ	82	13,41	5,78	0,638	5,00	5,502	,004**
	СФ	302	12,90	5,49	0,316	5,00		
	ДФ	377	14,34	5,78	0,297	5,00		
	Всего	761	13,67	5,70	0,206	5,00		
Шкала 5	ОФ	82	15,19	5,65	0,624	4,00	1,100	,333
	СФ	302	15,43	5,42	0,312	4,00		
	ДФ	377	15,96	5,56	0,286	4,00		
	Всего	761	15,66	5,52	0,200	4,00		

Примечание: ** $p<0,01$.

форматы обучения. С целью обобщенной характеристики 3-х групп — ОФ, СФ и ДФ — были применены многомерные статистические методы. **Кластерный анализ методом К-средних** с предварительной стандартизацией всех переменных позволил разбить респондентов на 2 кластера по совокупности независимых переменных, в роли которых выступили: тест ЕНГ, Тест для оценки логического мышления — тест Равена, Тест на вербальный интеллект и Шкалы 1—5 опросника отношения к вакцинации от COVID-19. Добавление к этой батарее Шкалы страха заболевания COVID-19 не повлияло на результаты и ничего не добавило бы к их интерпретации, т.к. различий между кластерами по этому параметру выявлено не было. Оценка различий между полученными кластерами по параметрам кластеризации позволила их охарактеризовать в целом. Затем проведено сравнение распределений респондентов обоих кластеров по предпочтениям различных

форматов обучения и дана интерпретация результатов. В табл. 3 представлена описательная статистика обоих кластеров по параметрам кластеризации.

Критерий Манна-Уитни выявил статистически значимые различия по всем параметрам кластеризации (везде $p < 0,001$). В Кластере 1 (см. табл. 3) значимо выше показатели по тесту логического мышления ($8,21 > 6,53$), тесту ЕНГ ($17,75 > 13,86$), тесту вербального интеллекта ($28,29 > 21,70$), Шкале 1 «Польза вакцинации от ковида для человека и общества» ($49,55 > 31,88$) и значимо ниже по Шкале 2 «Отрицание опасности коронавируса и надежда на естественный иммунитет» ($18,99 < 33,12$), Шкале 3 «Страх побочных эффектов вакцинации от ковида и недоверие к информации о безопасности вакцинирования» ($23,29 < 33,96$), Шкале 4 «Уверенность в серьезных негативных последствиях вакцины от коронавируса» ($9,52 < 17,41$) и Шкале 5 «Неверие в доказанность эффективности рос-

Таблица 3

Описательная статистика кластеров 1 и 2 по параметрам кластеризации

Номер кластера		Тест логического мышления — тест Равена	Тест ЕНГ	Тест на ВИ	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Кластер 1	M	8,21	17,75	28,29	49,55	18,99	23,29	9,52	12,04
	N	328	328	328	328	328	328	328	328
	SD	2,63	4,11	7,99	12,17	6,37	6,58	3,38	4,60
	Стд. ошибка M	,145	,227	,441	,672	,351	,363	,187	,254
	E	0,045	0,180	0,587	0,241	0,560	-0,044	0,289	-0,655
	A	-0,670	-0,577	-1,112	-0,375	0,516	0,118	0,728	0,114
Кластер 2	M	6,53	13,86	21,70	31,88	33,12	33,96	17,41	18,88
	N	362	362	362	362	362	362	362	362
	SD	2,99	4,73	9,58	11,64	8,20	7,19	4,75	4,17
	Стд. ошибка M	0,157	0,248	0,503	0,612	0,431	0,378	0,250	0,219
	E	-0,781	-0,706	-0,955	-0,157	0,119	-0,397	0,691	-0,315
	A	-0,251	0,083	-0,222	0,004	0,511	0,025	0,397	0,081
Всего	M	7,33	15,71	24,83	40,28	26,40	28,88	13,66	15,63
	N	690	690	690	690	690	690	690	690

сийских вакцин на международном уровне» (12,04<18,88). Различий между кластерами по возрасту не выявлено ($p=0,527$). Таким образом, **Кластер 1 — это респонденты с более развитым логическим мышлением, вербальным интеллектом, лучшей ЕНГ, лучше понимающие пользу вакцинации от коронавируса для человека и общества и менее подверженные разнообразным страхам, сомнениям, недооценке опасности COVID-19 и недоверию к вакцинации.**

Сравнение распределений респондентов обоих кластеров по предпочтениям различных форматов обучения представлено в табл. 4.

Как видно из табл. 4, в Кластере 1 по сравнению с Кластером 2 на 7,3% преобладает доля респондентов, предпочитающих СФ (44,4% vs 37,1%), и на 8,8% меньше доля предпочитающих ДФ (43,8% vs 52,6%). Различия значимы на уровне тенденции (Хи-квадрат=5,185, $p=0,075$, $p<0,1$). Заметим, что в обоих кластерах значительно преобладают доли сторонников СФ и ДФ по сравнению с ОФ. Доли респондентов, предпочитающих ОФ, практически одинаковы и составляют всего около 10%.

Исследование предикторов предпочтения респондентами форматов обучения методом логистического регрессионного анализа (ЛРА). ЛРА был применен с целью ответа на исследовательский вопрос RQ3: Какие из измеренных параметров могут быть предикторами предпочтения респондентами одного из форматов обучения?

Смешанный формат (СФ) vs дистанционный формат (ДФ). В качестве независимых переменных в анализ включены: возраст, логическое мышление (тест Равена), ЕНГ, Тест на вербальный интеллект, Шкала страха заболевания COVID-19, Шкалы 1—5 опросника отношения к вакцинации от COVID-19. Все независимые переменные количественные. Зависимая переменная: «Предпочтительный формат обучения», бинарная, принимает значения «СФ=0» и «ДФ=1». Объем выборки $N=589$ респондентов, выбравших один из этих 2-х форматов и заполнивших всю батарею указанных тестов.

Построена логистическая модель с 4-мя статистически значимыми предикторами, которая описывается уравнением:

Predicted logit of (Предпочтительный формат обучения) = $0,212 + (0,025) * (\text{Возраст}) + (-0,080) * (\text{Логическое мышление по тесту Равена}) + (0,048) * (\text{Шкала страха заболевания COVID19}) + (-0,017) * (\text{Шкала 1 «Польза вакцинации от ковида для человека и общества»})$.

Согласно этой модели, логарифм значений зависимой переменной положительно связан с возрастом ($B=0,025$, $p=0,040$, $p<0,05$) и страхом заболевания COVID-19 ($B=0,048$, $p=0,011$, $p<0,05$) и отрицательно — с логическим мышлением ($B=-0,080$, $p=0,006$, $p<0,01$) и с представлением о пользе вакцинации от коронавируса для человека и общества ($B=-0,017$, $p=0,004$, $p<0,01$). Другими словами, чем старше респондент, тем сильнее у него выражен страх

Таблица 4

Распределение респондентов кластеров 1 и 2 по 3-м предпочтительным форматам обучения

Номер кластера		Предпочтительный формат обучения после 31 января при улучшении эпидемиологической ситуации (одиночный выбор)			Всего
		ОФ	СФ	ДФ	
Кластер 1	Количество	38	144	142	324
	% в Номер кластера	11,7%	44,4%	43,8%	100,0%
Кластер 2	Количество	36	130	184	350
	% в Номер кластера	10,3%	37,1%	52,6%	100,0%
Всего	Количество	74	274	326	674
	% в Номер кластера	11,0%	40,7%	48,4%	100,0%

заболевания COVID-19, чем меньше показатели его логического мышления и чем менее он уверен в пользе вакцинации от коронавируса для человека и общества, тем более вероятно, что он предпочтет ДФ по сравнению с СФ. Наоборот, СФ является скорее предпочтительным по сравнению с ДФ для более молодых респондентов с более высокими показателями логического мышления, меньшим страхом заболевания COVID-19 и большей уверенностью в пользе вакцинации от коронавируса для человека и общества.

Коэффициент соответствия модели данным Хосмера-Лемешева (Хи-квадрат=12,886, df=8, p=0,116, p>0,05) статистически не значим, что говорит о хорошем соответствии. R-квадрат Кокса и Снелла равен 0,046, R-квадрат Нэйджелкерка равен 0,061, что может говорить о невысоком проценте дисперсии зависимой переменной, объясняемой выделенными предикторами.

В табл. 5 представлена классификационная таблица, отражающая соотношение правильно предсказанных этой моделью случаев отнесения респондентов к одному из форматов СФ или ДФ по сравнению с наблюдаемыми выборами.

Как видно из табл. 5, сензитивность модели (70,7%) выше специфичности (48,5%). Это означает, что модель в 70% случаев правильно предсказывает выбор респондентами дистанционного формата (ДФ), что является весьма высоким результатом, но немного менее чем в 50% случаев предсказывает выбор смешанного формата (СФ). Возможно, это связано с тем, что студенты-сторонники СФ нередко понимают под СФ превалирование

онлайн-взаимодействия, о чем говорят их комментарии. Общая точность прогноза модели равна 60,4%, что выше вероятности случайного угадывания. В целом модель следует признать удовлетворительной.

Попытки построить аналогичные модели для пар ОФ vs ДФ и ОФ vs СФ оказались неудачными. Первая из них обладает очень низкой специфичностью (т.е. плохо предсказывает принадлежность к ОФ), во второй модели не было выявлено ни одного значимого предиктора.

Интересным дополнением к математическим моделям могут быть **комментарии респондентов** (из числа студентов МГППУ) **о выборе ими формата обучения**. Их можно разделить на три категории. Аргументы в пользу **очного формата** в основном достаточно типичны для его сторонников в профессиональных и студенческих кругах: в дистанте низкое качество образования, очный формат «нормален», а дома легко отвлечься. Пример: «Ситуация с ковидом ближайшее время точно не изменится. Я не хочу весь бакалавр провести дома. Такое обучение гораздо хуже (будем честны: дома очень легко отвлечься). За 2 года в вузе я была очно всего несколько раз, ощущение, что и не учусь вовсе». Высказана даже уверенность, что дистант и изоляция ведут к расстройствам психики: «Нельзя держать людей взаперти, формируются различные психические отклонения и нервные расстройства. Кроме того, падает уровень образования. При этом цифры заболевших и умерших не изменяются. Мы не только не повышаем численность здоровых людей, но и делаем тех, кто здоров

Таблица 5

Таблица классификации наблюдаемых и предсказанных частот предпочтительных форматов обучения (СФ vs ДФ) для построенной модели ЛРА

Наблюдаемые		Предсказанные		
		Предпочтительный формат обучения (СФ vs ДФ)		Процент правильных предсказаний
		СФ	ДФ	
Предпочтительный формат обучения (СФ vs ДФ)	СФ	132	140	48,5
	ДФ	93	224	70,7
Общая процентная доля				60,4

и у кого хороший иммунитет, больными. При чем психически».

Аргументы в пользу **дистанционного формата** также достаточно типичны для профессионального и студенческого сообщества: этот формат удобен для студентов из-за удаленного проживания, по состоянию здоровья, по семейным обстоятельствам, а также он делает проще совмещение с работой. Приведем яркий пример высказывания данной категории: «Очень удобный формат. В университете учатся не дети с невыработанным произвольным вниманием. Сами могут себя контролировать. Дистанционный формат лишней раз подтвердил, что слушают и не отвлекаются тогда, когда лекция или семинар интересные. Если педагог студентам не интересен, то информация пройдет мимо при любом формате обучения».

Пожалуй, самыми многочисленными и любопытными стали комментарии сторонников **смешанного обучения**. Они предложили разные варианты смешанного формата, наиболее типичный из которых: практика и тренинги — очно, т.к. в дистанте они менее эффективны, а все остальное — в дистанте. Примеры высказываний: «Склоняюсь к смешанному формату, но скорее так: лекции и семинары дистанционно, практика/тренинги/др. очно (то, что действительно хуже реализуется в дистанте)»; «Максимум дистанционный, но практика и отдельные встречи с преподавателями, практические занятия, групповые тренинговые — только очно». Среди высказываний были предложения распределить время между очным и дистанционным форматами: «50 на 50, неделя очных занятий, неделя дистанционных занятий»; «90% — дистант, 10% — очные занятия». Некоторые респонденты связали выбор формата с направлением подготовки и уровнем образования: «Раза три в месяц очные практические занятия, чтобы добавить ритма в жизнь, но дистанционное обучение более предпочтительный вариант в университете. Еще можно учесть направления, есть направления, где очные встречи действительно потребуются чаще»; «Магистратура дистанционно, бакалавриат очно».

Обсуждение

Исследование показало, что подавляющее большинство студентов университета обоюбого пола в возрасте от 17 до 56 лет предпочитают смешанный или дистанционный формат обучения в соотношении примерно 40% vs 50%, а очный формат — всего около 10%. Это хорошо согласуется с выводами исследования [3] и социологического опроса [4] об опережающих темпах цифровизации российского высшего образования и растущем рынке онлайн-образования. Кроме того, за два года пандемии студенты и преподаватели научились пользоваться ресурсами цифровой образовательной среды и получили большой опыт практической реализации образовательного процесса как в смешанном, так и в онлайн-форматах.

Формирование естественно-научной грамотности способствует активной позиции в обучении, а развитие критического мышления выступает в качестве основной стратегии для развития соответствующих компетенций у обучающихся [8]. Студенты, предпочитающие смешанный формат, обладают несколько лучше развитым логическим мышлением и естественно-научной грамотностью, лучше понимают пользу вакцинации от коронавируса для человека и общества и меньше опасаются серьезных негативных последствий вакцины от коронавируса. В свою очередь, студенты, выбравшие очный формат, проявляют меньше страха заболевания COVID-19 и также лучше осознают пользу вакцинации от коронавируса по сравнению с теми, кто выбрал дистанционный формат. Это вполне согласуется со здравым смыслом: если студенты осознают все это, то, вероятно, они будут более склонны вакцинироваться, защитив тем самым себя и других от опасности заболевания и расширив возможности контактов в любом формате.

Результаты кластерного анализа в целом соответствуют той же логике. Первый из двух выделенных кластеров — это респонденты с более развитым логическим мышлением, вербальным интеллектом, лучшей ЕНГ, лучше понимающие пользу вакцинации от коронавируса для человека и общества и менее

подверженные разнообразным страхам, сомнениям, недооценке опасности COVID-19 и недоверию к вакцинации. В этом кластере на 7,3% по сравнению с Кластером 2 преобладает доля респондентов, предпочитающих СФ, и на 8,8% меньше доля предпочитающих ДФ. Заметим, что в обоих кластерах значительно преобладают доли сторонников СФ и ДФ по сравнению с ОФ. Доли респондентов, предпочитающих ОФ, практически одинаковы и составляют всего около 10%.

Результаты логистического регрессионного анализа демонстрируют довольно низкий показатель R2 (порядка 5—6%) и невысокую точность предсказания (около 60%). Очевидно, предпочтения дистанционного или смешанного формата обучения могут быть обусловлены не только использованными в модели предикторами, но еще какими-то не учтенными в исследовании переменными. Поиск таких предикторов требует дальнейших исследований. Заметим, однако, что в данной работе мы не ставили целью выявить все возможные предикторы, а также тот факт, что в реальных моделях с использованием ЛРА получить близкую к 100% общую точность предсказания при одновременно высокой чувствительности и специфичности — чрезвычайно редкий случай в силу специфики явлений, изучаемых в психологии.

Результаты настоящего исследования согласуются с результатами научно-исследовательского проекта «Цифровые технологии в ВО: разработка технологии индивидуализации обучения средствами ЭУК», реализованного в МГППУ в 2019–2021 годах [11; 12], статистически подтверждающими высокие образовательные результаты и положительное отношение студентов как к СФ, так и к ДФ.

Наши результаты, результаты международных и ряда российских исследований, а также значительные усилия Минцифры России и Минобрнауки России по развитию цифровых компетенций преподавателей вузов — участников программы «Приоритет 2030» позволяют говорить о целесообразности институционализации смешанного и дистанционного форматов обучения в университете и предоставлении этим форматам равных

прав по сравнению с очным форматом. Выбор СФ или ДФ должен быть обусловлен не эпидемиологической ситуацией и/или формальными критериями типа «более или менее 30 студентов в группе», а согласованной договоренностью между преподавателем и деканатами конкретных факультетов. Такая договоренность основана на других причинах, например: уровень цифровых компетенций преподавателя и его умение работать в современной ЦОС; специфика предмета; размеры, доступность, локация в корпусах университета компьютерных классов с необходимыми статистическими пакетами; готовность и желание студентов программ бакалавриата, специалитета и магистратуры заниматься в форматах СФ или ДФ; хорошие академические результаты студентов и их положительное впечатление от курса в СФ или ДФ и др. Учитывая предложения студентов о диверсификации форм смешанного обучения, такое обучение можно организовать очень гибко. Добавим, что в реальном учебном процессе в МГППУ оба эти формата на практике успешно используются.

Заключение

1. По результатам анкетирования студентов вуза на примере Московского государственного психолого-педагогического университета (N=761) наиболее предпочтительными являются дистанционный формат обучения (49,5%) и смешанный формат (лекции — в дистанционном формате, семинары, практические занятия — очно) — 39,7%. Наименее востребован очный формат (10,8% респондентов). Различий между респондентами данных групп по полу и возрасту не выявлено. Диапазон возрастов во всех трех группах почти одинаковый — от 17—18-ти до 53—56-ти лет.

2. В группе студентов, предпочитающих смешанный формат обучения, по сравнению с теми, кто предпочитает дистанционный формат, значимо лучше развито логическое и вербальное мышление, выше показатели естественно-научной грамотности, выше оценка пользы вакцинации от COVID-19 для человека и общества и ниже уверенность в

серьезных негативных последствий вакцины от коронавируса. В группе студентов, выбравших очный формат, по сравнению с группой дистанционного формата ниже страх заболевания COVID-19.

3. Совокупность параметров отношения к вакцинации от COVID-19 и интеллектуальной сферы позволяет выделить два кластера респондентов. Кластер 1 по сравнению с кластером 2 характеризуется более высокими показателями логического мышления, вербального интеллекта, естественно-научной грамотности, лучшим пониманием пользы вакцинации от COVID-19 для человека и общества и меньшей подверженностью разнообразным страхам, сомнениям, недооценке опасности COVID-19 и недоверию к вакцинации.

4. В кластере 1 по сравнению с кластером 2 преобладает доля респондентов, предпочитающих смешанный формат обучения, и меньше доля предпочитающих дистанционный формат. Доли респондентов, предпочитающих очный формат обучения, практически одинаковы и составляют всего около 10% от численности в обоих кластерах.

5. Выделены четыре статистически значимых предиктора выбора респондентами смешанного или дистанционного формата обучения. Смешанный формат является скорее предпочтительным по сравнению с дистан-

ционным для более молодых респондентов с более высокими показателями логического мышления, меньшим страхом заболевания COVID-19 и большей уверенностью в пользе вакцинации от COVID-19 для человека и общества. Общая точность прогноза модели равна 60,4%, что выше вероятности случайного угадывания. Респонденты имеют различные мнения о том, каким должен быть смешанный формат.

Ограничения. Ограничением полученных результатов является тот факт, что распределения во всех трех группах практически по всем измеренным параметрам отличаются от нормального (критерий Колмогорова—Смирнова), за исключением теста ЕНГ ($p=0,097$), показателей по шкале 2 ($p=0,056$), по шкале 3 ($p=0,075$) и по шкале 5 ($p=0,083$) в группе ОФ, а также показателей по шкале 1 во всех трех группах ($p=0,200$). Заметим, однако, что объемы выборки СФ и ДФ — порядка 300 испытуемых, а при таких больших объемах получить согласие с нормальным распределением достаточно сложно.

Направления дальнейших исследований. Исследование предпосылок принятия студентами цифровой образовательной среды и предикторов выбора ими различных форматов обучения, включение дополнительных параметров в модели для получения более точного прогноза.

Литература

1. Белова С.С., Валуева Е.А. Проблемы культурной релевантности оценки интеллекта и креативности. Итоговая научная конференция института психологии РАН (г. Москва, 14-15 февраля 2008 г.). М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 49—63.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/> (дата обращения: 07.07.2022).
3. Другова Е.А. Цифровизация обучения в российских университетах в 2021 г.: растущее окно возможностей // Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021)» (г. Москва, 11—12 ноября 2021 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 589—608.

4. Исследование российского рынка онлайн-образования [Электронный ресурс]. URL: https://netology.ru/edtech_research_2022 (дата обращения: 10.05.2021).
5. Крушельницкая О.Б., Маринова Т.Ю., Погодина А.В., Расходчикова М.Н., Толстых Н.Н. Нормативное поведение в ситуации пандемии COVID-19: как добиться его соблюдения у студентов? // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 1. С. 198—221. DOI:10.17759/sps.2021120113
6. Леванов В.М., Перевезенцев Е.А., Гаврилова А.Н. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. 2020. № 2. С. 3—9.
7. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 5—19. DOI:10.17759/

- pse.2018230301 URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2018/n3/Margolis.shtml> (дата обращения: 02.07.2022).
8. Марголис А.А. Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2021260601 URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2021/n6/Margolis.shtml> (дата обращения: 02.07.2022).
9. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А., Радчикова Н.П. Разработка и стандартизация опросника «Шкала отношения к вакцинации от COVID-19» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 3. С. 454—474. DOI:10.17323/1813-8918-2022-3-454-474
10. Национальный проект «Цифровая экономика» [Электронный ресурс]. URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/tsifrovaya-ekonomika> (дата обращения: 07.07.2022).
11. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204 URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n2/Sorokova.shtml> (дата обращения: 02.07.2022).
12. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Образовательные результаты студентов в электронных курсах при смешанном и онлайн-обучении // Моделирование и анализ данных. 2021. Том 11. № 1. С. 61—77. DOI:10.17759/mda.2021110105 URL: https://psyjournals.ru/mad/2021/n1/Sorokova_Odintsova_et_al.shtml (дата обращения: 02.07.2022).
13. Токмакова С.И., Бондаренко О.В., Луницина Ю.В. Опыт дистанционного обучения студентов стоматологического факультета в условиях пандемии COVID-19 // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 6.
14. Al-Balas M. et al. Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives // BMC medical education. 2020. Vol. 20. № 1. P. 1—7.
15. Ahorsu D.K., Lin C.Y., Imani V., Saffari M., Griffiths M.D., Pakpour A.H. The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. P. 1537—1545. DOI:10.1007/s11469-020-00270-8
16. Bors D.A., Stokes T.L. Raven's Advanced Progressive Matrices: Norms for First-Year University Students and the Development of a Short Form // Educational and Psychological Measurement. 1998. Vol. 58. № 3. P. 382—398.
17. Gormally C., Brickman P., Lutz M. Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): Measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments // CBE—Life Sciences Education. 2012. Vol. 11. № 4. P. 364—377. DOI:10.1187/cbe.12-03-0026
18. Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D. Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung // Bundesgesundheitsbl. 2018. Vol. 61. P. 201—209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z
19. Mutmainah M. et al. The Influence of Blended Learning-Based Guided Inquiry Learning Model and Self Efficacy on Students' Scientific Literacy // European Journal of Education Studies. 2019.
20. Rasheed R.A., Kamsin A., Abdullah N.A. Challenges in the online component of blended learning: A systematic review // Computers & Education. 2020. Vol. 144. P. 103701.

References

1. Belova S.S., Valueva E.A. Problemy kul'turnoi relevantnosti otsenki intellekta i kreativnosti [Problems of Cultural Relevance in Evaluating Intelligence and Creativity]. Itogovaya nauchnaya konferentsiya instituta psikhologii RAN (g. Moskva 14—15 fevralya 2008 g.) [Final Scientific Conference of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (February 14—15, 2008)]. Moscow: Publ. Institute of Psychology RAS, 2008, pp. 49—63.
2. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [The state program of the Russian Federation "Development of education"]. Bank dokumentov. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii [Bank of documents. Ministry of Education of the Russian Federation]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/> (Accessed 07.07.2022). (In Russ.).
3. Drugova E.A. Tsifrovizatsiya obucheniya v rossiiskikh universitetakh v 2021 g.: rastushchee okno vozmozhnostei [Digitalization of education in Russian universities in 2021: a growing window of opportunity]. Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021): sb. statei II-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 11—12 noyabrya 2021 g. [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11—12, 2021], pp. 589—608.
4. Issledovanie rossiiskogo rynka onlain-obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Research of the Russian online education market]. URL: https://netology.ru/edtech_research_2022 (Accessed 10.05.2021). (In Russ.).
5. Krushelnitskaya O.B., Marinova T.Y., Pogodina A.V., Raskhodchikova M.N., Tolstykh N.N. Normativnoe povedenie v situatsii pandemii COVID-19: kak dobit'sya ego soblyudeniya u studentov? [Regulatory Behavior in the COVID-19 Pandemic: How to Get Students to Comply

with It?]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 198—221. DOI:10.17759/sps.2021120113

6. Levanov V.M., Perevezentsev E.A., Gavrilova A.N. Distantionnoe obrazovanie v meditsinskom vuze v period pandemii COVID-19: pervyi opyt glazami studentov [Distance education at a medical school during the COVID-19 pandemic: the first experience through the eyes of students]. *Zhurnal teleditsiny i elektronnoogo zdoravookhraneniya [Journal of Telemedicine and eHealth]*, 2020. Vol. 2, pp. 3—9.

7. Margolis A.A. Chto smeshivaet smeshannoe obuchenie? [What Kind of Blending Makes Blended Learning?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 5—19. DOI:10.17759/pse.2018230301 (In Russ.). Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2018/n3/Margolis.shtml> (Accessed 02.07.2022).

8. Margolis A.A. Novaya nauchnaya gramotnost': problemy i trudnosti formirovaniya [New Science Literacy: Problems and Difficulties of Formation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.2021260601 Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2021/n6/Margolis.shtml> (Accessed 02.07.2022).

9. Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A., Radchikova N.P. Razrabotka i standartizatsiya oprosnika «Shkala otnosheniya k vaktsinatsii ot COVID-19» [The Questionnaire “COVID-19 Vaccine Attitude Scale” (COVID-19 VAS): Development and Standardization]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2022. Vol. 19, no. 3, pp. 454—474. DOI:10.17323/1813-8918-2022-3-454-474

10. Natsional'nyi proekt “Tsifrovaya ekonomika” [Elektronnyi resurs] [National project “Digital Economy”]. URL: <https://национальныепроекты.рф/projects/tsifrovaya-ekonomika> (дата обращения: 07.04.2022). (In Russ.).

11. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei uchi't'sya? [Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204 Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2020/n2/Sorokova.shtml> (Accessed 02.07.2022).

12. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Obrazovatel'nye rezul'taty studentov v elektronnykh

kursakh pri smeshannom i onlain-obuchenii [Students Educational Results in Blended and Online E-Courses]. *Modelirovanie i analiz daniikh = Modelling and Data Analysis*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 61—77. DOI:10.17759/mda.2021110105 (In Russ.). Available at: https://psyjournals.ru/mad/2021/n1/Sorokova_Odintsova_et_al.shtml (Accessed 02.07.2022).

13. Tokmakova S.I., Bondarenko O.V., Lunitsyna Yu.V. Opyt distantionnogo obucheniya studentov stomatologicheskogo fakul'teta v usloviyakh pandemii COVID-19 [The experience of distance learning for students of the Faculty of Dentistry in the context of the COVID-19 pandemic]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2020, no. 3, p. 6.

14. Al-Balas M. et al. Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC medical education*, 2020. Vol. 20, no. 1, pp. 1—7.

15. Ahorsu D.K., Lin C.Y., Imani V., Saffari M., Griffiths M.D., Pakpour A.H. The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2020. Mar 27, pp. 1—9. DOI:10.1007/s11469-020-00270-8

16. Bors D.A., Stokes T.L. Raven's Advanced Progressive Matrices: Norms for First-Year University Students and the Development of a Short Form. *Educational and Psychological Measurement*, 1998. Vol. 58, no. 3, pp. 382—398.

17. Gormally C., Brickman P., Lutz M. Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): Measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. *CBE—Life Sciences Education*, 2012. Vol. 11, no. 4, pp. 364—377. DOI:10.1187/cbe.12-03-0026

18. Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D. Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung [Digital teaching and learning opportunities in medical education]. *Bundesgesundheitsbl [Federal Health Sheef]*, 2018. Vol. 61, pp. 201—209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z

19. Mutmainah M. et al. The Influence of Blended Learning-Based Guided Inquiry Learning Model and Self Efficacy on Students' Scientific Literacy. *European Journal of Education Studies*, 2019. Vol. 6, no. 6. DOI:10.46827/ejes.v0i0.2640

20. Rasheed R.A., Kamsin A., Abdullah N.A. Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 2020. Vol. 144, p. 103701.

Информация об авторах

Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук, начальник Управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуковой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Information about the authors

Arkady A. Margolis, PhD in Psychology, Rector, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Marina G. Sorokova, Doctor of Education, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Anna A. Shvedovskaya, PhD in Psychology, Head of Department of Information & Publishing Projects, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Получена 24.06.2022

Received 24.06.2022

Принята в печать 26.08.2022

Accepted 26.08.2022

Связь академической мотивации и выгорания у студентов российских и азербайджанских вузов

Койфман А.Я.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Гаузер А.Э.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, филиал в г. Баку (МГУ БФ), г. Баку, Республика Азербайджан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Представлены результаты исследования связи академической мотивации и выгорания на российской (N=203) и азербайджанской (N=170) выборках. Авторы исходили из того, что выгорание является серьезной угрозой для психологического благополучия студентов, в том числе для их академической мотивации, поэтому мониторинг мотивации и выгорания является актуальной задачей в любой стране. В данном исследовании профили мотивации сопоставлены с профилями выгорания и переживаний в учебе: студенты с самыми высокими показателями внутренней мотивации, но низким уровнем мотивации самоуважения (высоким — 32% общей выборки либо низким — 20%) показали либо отсутствие признаков выгорания, либо заметное эмоциональное истощение при высокой осмысленности деятельности в обоих случаях; более подверженными выгоранию оказались студенты с преобладанием внешней мотивации (20%) или амотивации (9%), показав высокий уровень эмоционального истощения на фоне средней либо полной потери смысла собственной учебной деятельности; у студентов с невыраженным, усредненным профилем (18%) основным признаком оказалось снижение осмысленности учебы, в ряде случаев сцепленное с другими признаками выгорания. Сходная картина была получена в обеих выборках, причем для девушек более характерны профили с высоким уровнем мотивации самоуважения, а для юношей — наоборот. Обсуждаются ограничения полученных результатов, а также необходимость профилактики выгорания в вузах.

Ключевые слова: академическая мотивация, эмоциональное выгорание, переживания в учебной деятельности.

Для цитаты: Койфман А.Я., Гаузер А.Э. Связь академической мотивации и выгорания у студентов российских и азербайджанских вузов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 21—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270502>

Academic Motivation in Relation to Burnout Among Russian and Azerbaijani Higher Education Students

Alexandra Y. Koyfman

Lomonosov Moscow State University; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Anna E. Hauser

Baku Branch of Lomonosov Moscow State University, Baku, Azerbaijan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Student burnout is a risk factor for personal well-being and can lead to a decrease in motivation and other crucial components of learning. We present the results of a study of the relationship between academic motivation and burnout in the Russian (N=203) and Azerbaijani (N=170) samples. Motivation profiles were compared to profiles of burnout and study-related experiences. Students from two profiles with the highest level of intrinsic motivation, but different levels of motivation of self-esteem (high — 32% of the total sample, or low — 20%) experienced either no burnout, or high exhaustion along with high meaningfulness of learning in both cases. Students with predominance of external motivation (20%) or amotivation (9%) turned out to be more prone to burnout, showing a high level of emotional exhaustion along with an average or complete loss of the meaning of their own educational activities. Among students with an average profile (18%), the main symptom was a decrease in the meaningfulness of study that was in some cases linked to other symptoms of burnout. The results were similar in both samples, with the profiles with high levels of self-esteem being more typical of female students. The limitations of the obtained results are discussed, as well as the relevance of burnout prevention in universities.

Keywords: academic motivation, burnout, study-related experiences.

For citation: Koyfman A.Y., Hauser A.E. Academic Motivation in Relation to Burnout Among Russian and Azerbaijani Higher Education Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 21—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270502> (In Russ.).

Введение

Учебная, или академическая, мотивация может рассматриваться как сложная иерархия внешних и внутренних причин, побуждающих человека учиться. К ним относят собственно познавательные мотивы, побуждения, связанные с самоуважением и признанием со стороны других, воспринятые извне, интроецированные социальные или культурные нормы и требования, а также давление со стороны семьи, администрации или внешних обстоятельств [2; 18]. Под выгоранием в

контексте обучения понимается субъективно негативное состояние, которое сочетает в себе переживание эмоционального истощения, цинизма по отношению к учебной деятельности и собственной неэффективности, но не сводится к ним [6; 15].

В 2020—2021 годы мы стали свидетелями уникального естественного эксперимента. В связи с распространением COVID-19 весной 2020 года закрывались целые вузы, вся система образования начала перестраиваться под дистанционный режим работы. Осенью 2020

года были попытки вернуться к очному обучению, однако большинство вузов оказались вынуждены «уйти в онлайн» или сочетать два формата. Наличие средств выхода в интернет и стабильность интернет-соединений для многих студентов стали необходимым условием продолжения обучения. Привычное и отлаженное взаимодействие в рамках учебного процесса стало невозможным, так что и студентам, и преподавателям пришлось перестраиваться и адаптироваться к новым обстоятельствам и изменению нагрузки (многие столкнулись с сочетанием изоляции и необходимостью много часов быть на связи через компьютер). К весне 2021 года часть вузов вернулась к «почти» нормальному функционированию, но некоторые элементы дистанционного формата прочно закрепились в учебном процессе.

Изменения, связанные с общей эпидемиологической и социальной ситуацией, такие как изменение финансового статуса членов семьи, болезнь или смерть близких людей, изменения в собственном здоровье, создают условия для увеличения эмоциональной нагрузки и уровня стресса и переоценки стимулов продолжать обучение. Целью данного исследования является выявление и описание связи учебной мотивации и эмоционального выгорания в учебе на фоне пандемии, а также сравнение паттернов связей, характерных для российских и азербайджанских студентов, которые проходят обучение на русском языке.

Сходство систем высшего образования в Азербайджане и России помимо языка обусловлено общим советским прошлым, а в ряде случаев тем, что в филиалах московских вузов в г. Баку обучение проходит по российским программам. Это обеспечивает сопоставимость результатов, однако мы не ожидаем, что особенности мотивации и подверженность выгоранию в двух странах определяются только языком и формальным сходством образовательной среды.

Ряд авторов отмечают тенденцию к переходу от анализа отдельных видов мотивации в разных условиях и в разных профессиональных или социальных группах к анализу индивидуальных профилей мотивации [18], то же касается выгорания [14; 20]. Количество та-

ких профилей и их представленность в популяции варьирует от исследования к исследованию, так, можно найти описания профилей с преобладающей внутренней мотивацией, внешней мотивацией либо средними или высокими значениями по обоим, либо, наоборот, выраженным преобладанием амотивации [3; 4; 17]. При выделении профилей выгорания к показателям эмоционального истощения, цинизма и чувства неэффективности часто добавляются показатели, связанные с вовлеченностью в учебу [20] и интересом к ней [11], культурно-специфические шкалы выгорания, например, тревожность и неприятие учебы в корейской выборке [12], качество жизни [13], однако стабильно выделяются профили с полным набором признаков выгорания, с выраженным эмоциональным истощением при отсутствии цинизма и, наоборот, с отсутствием эмоционального истощения при выраженном цинизме, а также всегда есть группа студентов без признаков выгорания.

Программа исследования

Исследование проводилось с ноября 2020 года по апрель 2021 года параллельно в г. Баку (Азербайджан) и ряде городов России. Выборку составили: 373 студента 1—4-х курсов бакалавриата (N=307) и специалитета (N=66) в возрасте от 16 до 24 лет (M=19.6, SD=1.5), из них 170 человек — студенты бакинских вузов (72% девушек), 203 — российских (77% девушек). По специализациям половина выборки представляет социальные и гуманитарные науки, треть — естественные и технические, также есть математики, медики и студенты творческих направлений. Участие было добровольным.

Для измерения учебной мотивации был выбран опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ), разработанный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным на основе студенческой версии опросника академической мотивации (AMS-C) Р. Валлеранда с коллегами [5]. Опросник содержит 28 пунктов, которые оцениваются по пятибалльной шкале. Опросник ШАМ представлен тремя шкалами внутренней мотивации: *Познавательная мотивация* (стремление узнать новое и разобраться в изучаемом предмете), *Мотивация достижения* (желание до-

бываться максимальных результатов и получать удовольствие от решения трудных задач), *Мотивация саморазвития* (стремление развивать собственные способности); тремя шкалами внешней мотивации: *Мотивация самоуважения* (стремление повысить самооценку и ощущение собственной значимости), *Интроецированная мотивация* (связана с чувством стыда и долга), *Экстернальная мотивация* (необходимость следовать общепринятым правилам и нормам), а также шкалой *Амотивации* (измеряет отсутствие интереса, осмысленности учебного процесса, желания учиться и т.д.).

Для измерения выгорания были взяты и адаптированы к учебному контексту: шкалы *Эмоционального истощения* и *Редукции личных достижений* из опросника «Профессиональное выгорание» (ПВ), разработанного Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой на основе модели К. Маслак и С. Джексона [1], две шкалы — *Переживание усилия* и *Переживание смысла* — из опросника «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» (ДПД) Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [8], а также «Шкала выгорания для учащихся» (ШВУ), которая представляет собой адаптацию Е.Н. Осиным опросника выгорания в школе (SBI) К. Салмелы-Аро с коллегами [7; 19]. *Эмоциональное истощение* в ПВ описывает переживание опустошенности и бессилia; *Редукция личных достижений* связана с заниженной оценкой собственных достижений, отсутствием смысла и желания вкладывать усилия в деятельность. *Переживание смысла* из ДПД показывает уровень включенности деятельности в более широкие, субъективно значимые контексты, а *Переживание усилия* связано с результативностью, достижением полезного результата деятельности. ШВУ включает шкалы *Эмоциональное истощение*, *Цинизм* и *Чувство некомпетентности*.

Кроме того, каждый респондент отвечал на ряд вопросов об особенностях выбора вуза/специализации, особенностях обучения в дистанционном формате, сложности обучения и др. Все вопросы представлялись онлайн через сервис Google Формы. Сервис позволяет регистрировать только полные ответы, поэтому нам неизвестно, сколько человек заполнили методики частично.

Мы предполагаем, что:

1. Показатели внутренней мотивации и амотивации должны быть наиболее сильно связаны с показателями осмысленности учебной деятельности, то есть цинизмом и переживанием смысла: высокая внутренняя мотивация невозможна без переживания смысла учебы, а амотивация, по определению, проявляется как потеря смысла.

2. Показатели внешней мотивации, прежде всего интроецированной и экстернальной, и амотивации должны быть связаны с переживаниями усилия.

3. На уровне типичных профилей можно проследить более сложные связи между академической мотивацией и выгоранием.

Результаты

Академическая мотивация российских и азербайджанских студентов. Шкалы академической мотивации показали достаточную надежность (табл. 1), за исключением шкалы экстернальной мотивации, в которой у азербайджанской выборки не работает один из пунктов. Распределения асимметричны — преобладают высокие значения по шкалам внутренней мотивации и, наоборот, крайне низкие — по шкале амотивации, шкалы внешней мотивации характеризуются отрицательным эксцессом.

В российской выборке наблюдается чуть более высокий уровень познавательной мотивации, чем в азербайджанской, в остальном результаты не различаются и могут быть объединены для совместного анализа.

Связь академической мотивации и выгорания. Шкалы выгорания и переживаний в профессиональной деятельности показали удовлетворительную надежность, за исключением шкал «Редукция личных достижений» ПВ ($\alpha=0,688$) и «Чувство некомпетентности» ШВУ ($\alpha=0,590$). В первом случае исключение пункта о напрасности прикладываемых усилий позволило получить достаточно надежную шкалу из семи пунктов ($\alpha=0,810$), которая по содержанию стала отражать персональные достижения в медиации студентом отношений в учебной группе и при взаимодействии студентов с преподавателями, помощи одноклассникам в учебе и позитивный взгляд в будущее, в связи с чем мы сменили на-

Таблица 1

Описательные статистики и надежность шкал академической мотивации

Шкала	Рус. N=203	Аз. N=170	Общее N=373	α-Кронбаха		
	М (SD)	М (SD)	М (SD)	рус.	аз.	общее
Познавательная мотивация*	15.7 (3.9)	14.3 (4.0)	15.1 (4.0)	0.893	0.891	0.894
Мотивация достижения	14.4 (4.4)	13.4 (4.1)	14.0 (4.3)	0.919	0.887	0.906
Мотивация саморазвития	14.8 (4.5)	15.1 (4.0)	14.9 (4.3)	0.887	0.876	0.882
Мотивация самоуважения	13.5 (4.9)	13.0 (4.9)	13.3 (4.9)	0.874	0.881	0.877
Интроецированная мотивация	11.6 (4.5)	12.0 (4.0)	11.8 (4.3)	0.782	0.683	0.739
Экстернальная мотивация	10.3 (4.2)	10.8 (4.0)	10.5 (4.1)	0.713	0.621	0.673
Амотивация	8.0 (4.7)	8.2 (4.6)	8.1 (4.6)	0.892	0.893	0.892

Примечание. * — различия между выборками значимы: $t(371)=3,632$, $p<0,001$, $\eta^2=0,034$.

звание шкалы на «Персональные достижения». Несмотря на хорошие показатели надежности общей шкалы выгорания ШВУ ($\alpha=0,876$), шкала «Чувство некомпетентности» была исключена из дальнейшего анализа: во-первых, она представлена всего двумя пунктами, во-вторых, мы посчитали более ценным различать между собой оставшиеся шкалы — «Эмоциональное истощение» и «Цинизм», обе они показали достаточную надежность ($\alpha=0,744$ и $\alpha=0,905$ соответственно). Для оценки возможности объединения шкал ПВ, ШВУ и ДПД и упрощения дальнейшей обработки данных был проведен эксплораторный анализ методом главных компонент (см. Приложение). Он показал наличие всего двух факторов (смысл и усилия) без эмоционального истощения как самостоятельного фактора, поэтому было принято решение отказаться от простоты двухфакторного решения в пользу более полного описания данных.

Российская и азербайджанская выборки не обнаружили различий в связях ШАМ, ПВ, ШВУ и ДПД, поэтому данные обеих выборок рассматриваются вместе (табл. 2).

Шкалы внутренней мотивации и Амотивация демонстрируют противоположно направленные связи с шкалами выгорания: они наиболее тесно связаны по критерию наличия-отсутствия осмысленности учебы с Цинизмом и Переживанием смысла, причем сильнее всего связь проявляется для антагонистов Амотивация и Познавательная мотивация. Амотивация в средней степени положительно связана с Эмоциональным истощением и от-

рицательно — с Персональными достижениями, для шкал внутренней мотивации эти связи слабее, Эмоциональное истощение связано больше с Мотивацией достижения, а Персональные достижения — с Мотивацией саморазвития и во вторую очередь с Мотивацией достижения. Связь с Переживанием усилия отсутствует у всех четырех шкал.

Шкалы внешней мотивации ведут себя по-разному, за исключением характерной для всех слабой положительной связи с Переживанием усилия. Мотивация самоуважения проявляет себя сходно со всеми шкалами внутренней мотивации — она положительно связана с Переживанием смысла и Персональными достижениями, отрицательно с Цинизмом, но ее связи с шкалами выгорания более слабые и, в отличие от шкал внутренней мотивации, она не связана с Эмоциональным истощением. Интроецированная мотивация отличается слабой положительной связью с обеими шкалами Эмоционального истощения и Цинизмом. Экстернальная мотивация связана со шкалами выгорания и переживаниями в профессии так же, как Амотивация, но эти связи слабее.

Как и предполагалось, показатели осмысленности учебы оказались связаны с внутренней мотивацией и амотивацией, а переживание усилия — только с внешней мотивацией. Мотивация самоуважения проявляет себя особенно — она связана с осмысленностью учебы так же, как внутренние мотивы, хотя и слабее, но, в отличие от всех остальных шкал, независима от эмоционального истощения.

Таблица 2

Связи между шкалами академической мотивации и выгорания (R Пирсона, N=373)

Шкала	8	9	10	11	12	13
Шкалы академической мотивации (ШАМ)						
1. Познавательная мотивация	-.371**	.373**	-.266**	-.654**	.714**	.067
2. Мотивация достижения	-.394**	.462**	-.334**	-.544**	.646**	-.040
3. Мотивация саморазвития	-.372**	.514**	-.265**	-.541**	.692**	.059
4. Мотивация самоуважения	-.013	.255**	.033	-.205**	.395**	.239**
5. Интроецированная мотивация	.216**	-.054	.256**	.184**	-.084	.308**
6. Экстернальная мотивация	.436**	-.268**	.375**	.485**	-.443**	.231**
7. Амотивация	.533**	-.400**	.415**	.825**	-.756**	.092
Выгорание						
8. Эмоциональное истощение (ПВ)	1					
9. Персональные достижения (ПВ)	-.469**	1				
10. Эмоциональное истощение (ШВУ)	.719**	-.357**	1			
11. Цинизм (ШВУ)	.613**	-.414**	.543**	1		
Переживания в профессии (ДПД)						
12. Смысл	-.446**	.535**	-.326**	-.737**	1	
13. Усилия	.338**	-.087	.417**	.121*	.054	1

Примечания. ** — $p < 0.001$, * — $p < 0.05$ (2-сторонн.).

Профили академической мотивации.

С помощью кластерного анализа методом К-средних были выделены пять профилей академической мотивации¹ (рис. 1). Профили названы по характерным пикам, хотя названия условны. Приведем их в порядке уменьшения средней выраженности внутренней мотивации.

В первом профиле («Внутренняя+Самоуважение», 32,2% выборки) наиболее высокие показатели всех шкал внутренней мотивации и мотивации самоуважения, средние значения интроецированной мотивации и минимальные — амотивации.

Второй профиль («Внутренняя», 20,1%) отличается от первого меньшим, но все еще высоким уровнем внутренней мотивации и намного более низким уровнем мотивации самоуважения и других шкал внешней мотивации, амотивация также минимальная.

В третьем профиле («Внешняя», 20,4%) показатели познавательной мотивации и мотивации достижения ниже среднего, показатели внешней мотивации относительно

высокие, уровень интроецированной мотивации выше, чем во всех остальных профилях, амотивация также выше средней.

Четвертый профиль («Средние» или «Невыраженная», 18,2%) выглядит наиболее сглаженным и «усредненным» относительно границ шкал — от 4 до 20 баллов, показатели внутренней мотивации и мотивации самоуважения заметно ниже средних.

Пятый профиль («Экстернальная+Амотивация», 9,1%) может быть противопоставлен первому профилю, здесь самые низкие значения по всем шкалам внутренней мотивации и мотивации самоуважения, высокий уровень экстернальной мотивации и самая высокая амотивация.

Представленность разных профилей академической мотивации в российской и азербайджанской выборках оценивалась с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона, также были оценены различия по лолу, распределения профилей в процентном соотношении даны в табл. 3. В российской выборке оказались

¹ Желаемое количество кластеров было определено на основе результатов иерархического кластерного анализа методом Варда по метрике квадратов расстояний Евклида, аналогично при кластеризации шкал выгорания.

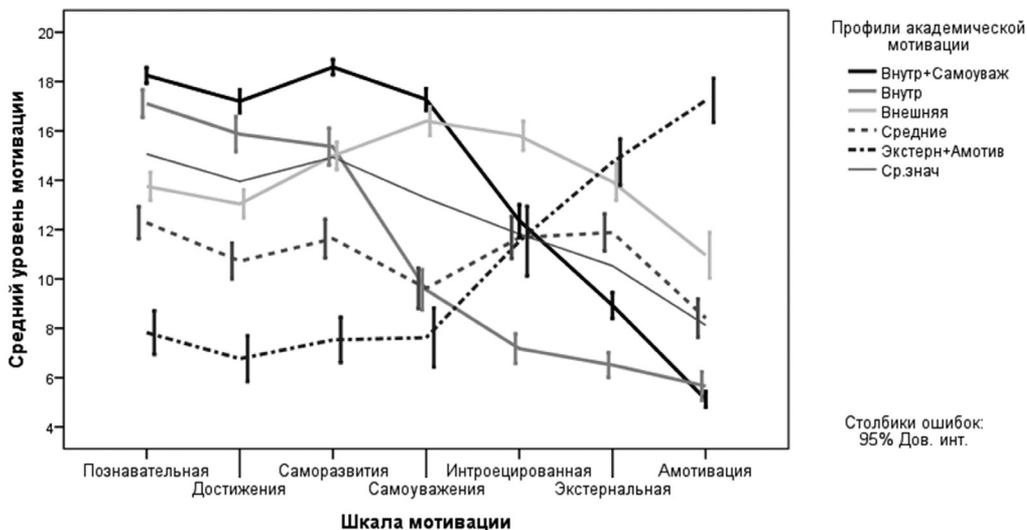


Рис. 1. Пять профилей-кластеров, выделенных по ШАМ: указаны средние значения и доверительные интервалы для каждой шкалы

в чуть большей степени представлены оба профиля с преобладанием внутренней мотивации и профиль с преобладанием внешней,

а в азербайджанской выборке — средний мотивационный профиль и с преобладанием амотивации ($\chi^2(4)=9,882, p=0,042$).

Таблица 3
Распределение мотивационных профилей в российской и азербайджанской выборках среди юношей и девушек (по столбцам указан % от объема подвыборки N)

Профиль академической мотивации	Пол		Итого
	женский	мужской	
Российская выборка			
Внутренняя+Самоуважение	34.0	31.9	33.5
Внутренняя	19.9	34.0	23.2
Внешняя	26.3	6.4	21.7
Средние	11.5	17.0	12.8
Экстерналиная+Амотивация	8.3	10.6	8.9
N	156	47	203
Азербайджанская выборка			
Внутренняя+Самоуважение	37.7	12.5	30.6
Внутренняя	14.8	20.8	16.5
Внешняя	20.5	14.6	18.8
Средние	18.9	39.6	24.7
Экстерналиная+Амотивация	8.2	12.5	9.4
N	122	48	170
N общее	278	95	373

Фактор пола, вклад которого в различия по отдельным шкалам академической мотивации было бы сложно выявить из-за большой разницы в объеме выборок, оказывается значимым при сравнении профилей. Направление различий одинаково в российской ($\chi^2(4)=10,841, p=0,028$) и азербайджанской ($\chi^2(4)=15,236, p=0,004$) выборках, но выражены они в разной мере. Так, среди девушек чаще встречаются профили с более высоким уровнем мотивации самоуважения как при выраженной внутренней (аз.), так и при выраженной внешней мотивации (рус.), а среди юношей, напротив, чаще встречаются профили с низкими показателями мотивации самоуважения — с преобладанием внутренней мотивации (рус.), со средней мотивацией (аз.), с высокой экстернальной и амотивацией.

Разная встречаемость профилей академической мотивации среди юношей и девушек дает основание предположить наличие важных для понимания природы этих различий, но не зафиксированных в данном исследовании факторов, таких как социальные ожидания и требования, предъявляемые к юношам и де-

вушкам со стороны семьи, дружеского окружения и внутри самих вузов, и связанные с ними различия в поведении и ценностных установках по отношению к образованию.

Профили выгорания. Как и в случае со шкалами академической мотивации, вся выборка была разделена на кластеры по шкалам выгорания и переживаний в учебе методом кластеризации К-средними. Полученные профили представлены на рис. 2. Перед кластеризацией значения по всем шкалам были преобразованы в шкалу 0-100 баллов по формуле: $100 \cdot (x_i - \min) / (\max - \min)$, где x_i — индивидуальное значение по шкале, \min — минимальное из возможных значений данной шкалы, \max — максимальное из возможных значений данной шкалы. Это позволило привести шкалы к сопоставимому масштабу, сохранив относительные различия дисперсий.

Наибольший вклад в разбиение выборки на кластеры внесли шкалы, связанные с осмысленностью учебной деятельности: «Цинизм» (ШВУ) и «Смысл» (ДГД). Следующими по важности стали шкалы эмоционального истощения, наименее важные — шкалы «Усилие» (ДГД) и

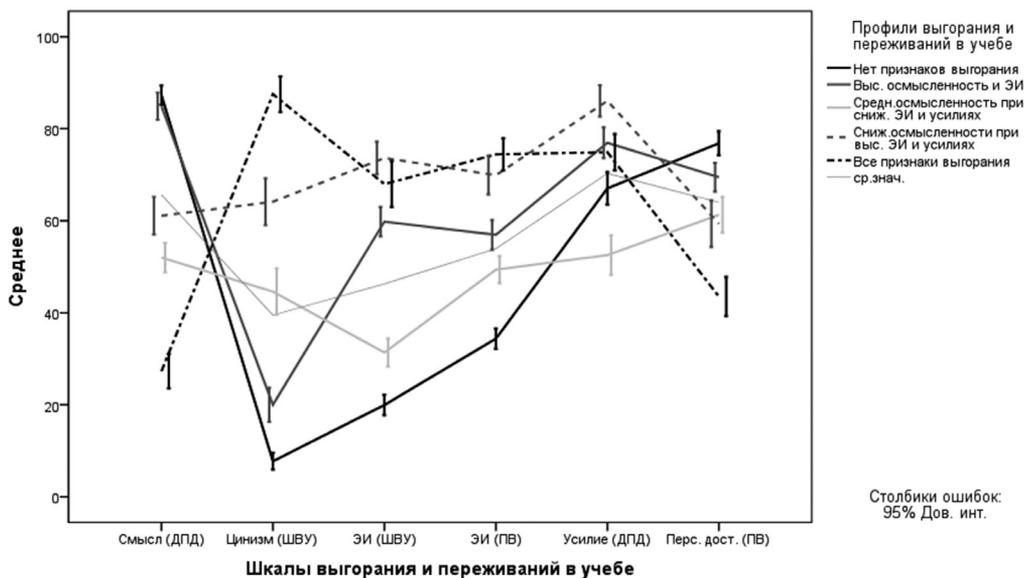


Рис. 2. Профили выгорания и переживаний в учебе: ЭИ — эмоциональное истощение

«Персональные достижения» (ПВ). Первый профиль объединил студентов с высокими показателями осмысленности учебной деятельности, низким уровнем эмоционального истощения и средним уровнем переживания усилий («Нет признаков выгорания», 28,4%), второй профиль отличается от первого более высоким уровнем эмоционального истощения («Высокие осмысленность и ЭИ», 19,8%), в третьем профиле наблюдается близкий к среднему уровень осмысленности обучения и не достигающие среднего уровня показатели эмоционального истощения и переживания усилия («Средняя осмысленность и снижение ЭИ и усилий», 19,8%), четвертый профиль характеризуется несколько

сниженными показателями осмысленности и высокими значениями эмоционального истощения и переживания усилий («Сниженная осмысленность и высокие ЭИ и усилия», 14,7%) и, наконец, последний профиль сочетает в себе самые низкие показатели осмысленности обучения с высоким уровнем эмоционального выгорания и самыми низкими по выборке значениями по шкале персональных достижений² («Все признаки выгорания», 17,2%).

Профили академической мотивации и выгорания показывают высокую согласованность как на российской ($\chi^2(16)=145,687$, $p<0,001$), так и на азербайджанской выборках ($\chi^2(16)=130,369$, $p<0,001$). Высокие внутрен-

Таблица 4

Сочетание мотивационных профилей и профилей выгорания в российской и азербайджанской выборках (по строкам указан % от объема подвыборки N)

Профиль академической мотивации	Нет признаков выгорания	Высокая осмысленность и ЭИ	Средняя осмысленность при сниженных ЭИ и усилиях	Сниженная осмысленность при высоких ЭИ и усилиях	Все признаки выгорания	N
Российская выборка						
Внутренняя+ Самоуважение	51.5	30.9	11.8	5.9	0.0	68
Внутренняя	42.6	25.5	21.3	6.4	4.3	47
Внешняя	9.1	11.4	15.9	36.4	27.3	44
Средние	3.8	11.5	34.6	30.8	19.2	26
Экстернальная+ Амотивация	0.0	0.0	5.6	5.6	88.9	18
% (выгорание)	29.6	20.2	17.2	15.8	17.2	203
Азербайджанская выборка						
Внутренняя+ Самоуважение	51.9	38.5	5.8	3.8	0.0	52
Внутренняя	46.4	21.4	21.4	7.1	3.6	28
Внешняя	6.3	15.6	25.0	28.1	25.0	32
Средние	9.5	4.8	45.2	23.8	16.7	42
Экстернальная+ Амотивация	0.0	0.0	18.8	0.0	81.3	16
% (выгорание)	27.1	19.4	22.9	13.5	17.1	170

² Объединив как признаки выгорания, так и переживания в учебной деятельности под общим термином «выгорание», мы отдаем себе отчет в том, что речь идет о целом континууме состояний – от предшественников выгорания до собственно выгорания в клиническом смысле [21], и используем понятия «высокий» и «низкий» в сравнительном контексте.

няя мотивация и самоуважение в половине случаев сочетаются с отсутствием признаков выгорания, еще в трети случаев проявляется повышенное эмоциональное истощение (см. табл. 4). В профиле с преобладанием внутренней мотивации к первым двум типам добавляется вариант с близкой к среднему осмысленностью учебы, заниженным переживанием усилия и эмоционального истощения. При внешней мотивации более половины случаев связаны с высоким уровнем эмоционального истощения и переживанием усилия на фоне более или менее выраженного снижения осмысленности учебы. Профиль со средней, невыраженной мотивацией характерен, предположительно, для двух типов студентов — тех, кто не вкладывается в учебу, не испытывает эмоционального истощения или переживания усилия, и тех, кто старается, испытывает и эмоциональное истощение, и переживание усилия, но, возможно, не достигает при этом желаемых результатов. Наконец, последний профиль, связанный с амотивацией, на 80—90% представлен студентами, демонстрирующими все признаки выгорания.

Обсуждение

В общей картине видно, что эмоциональное истощение может проявляться при любой мотивационной доминанте, даже если это преобладание внутренней мотивации; наименее благоприятными выглядят профили с преобладанием внешней мотивации и амотивации, показывающие, что чем меньше студент находит личного смысла в учебном процессе, тем с большей угрозой выгорания он сталкивается. В контексте выгорания становится более понятной мотивация студентов со средним профилем — по видимому, эта группа объединяет тех, кто учится более-менее осмысленно, не прилагая особых усилий и не испытывая при этом эмоционального истощения, и тех, кто вкладывает в учебу много усилий и эмоциональный ресурс, но не вполне понимая, зачем им это нужно. Очевидно, что эти предположения требуют проверки.

При том, что самый неблагоприятный профиль с высоким уровнем амотивации представлен менее чем 10% выборки, обращает на себя внимание, что признаки эмоционального истощения выражены еще в двух профилях, и

все вместе они охватывают около половины выборки. Это, в свою очередь, указывает на актуальность минимум двух мер: 1) повышения качества профорientации и презентации вузов в школах для уменьшения числа студентов, «оказавшихся не на своем месте», и 2) систематической профилактики выгорания в вузах, которая предполагает работу не только со студентами, но и с другими участниками учебного процесса, а в ряде случаев подразумевает необходимость организационных изменений.

Более детальный анализ различий, наблюдаемых в российской и азербайджанской выборках в соотношении числа юношей и девушек с разными мотивационными профилями или в преобладающих сочетаниях профилей мотивации и выгорания, требует дополнительного исследования с учетом данных как о сходстве (например, [16]), так и о различиях между двумя культурами [9; 10].

Ограничения исследования: а) все методики самоотчетные и могут быть подвержены эффекту социальной желательности, б) стресс, связанный с выгоранием, мог также быть вызван внеучебными стрессорами (пандемия, военные действия в Карабахе). Данные собраны на добровольцах, студенты представлены в выборках неравномерно, в особенности по критерию пола, кроме того, нам неизвестна специфика вузов и конкретных специализаций, поэтому остается неизвестной распространенность в популяции выявленных профилей академической мотивации и выгорания, а значит, и масштаб проблемы выгорания у студентов.

Выводы

Проведенное исследование обеспечило достижение поставленной цели: были выявлены и описаны связи учебной мотивации и эмоционального выгорания в учебе на фоне пандемии. Также были выявлены профили академической мотивации и выгорания, что обогатило описание связи между ними. Паттерн связей оказался сходным для российской и азербайджанской выборки:

1) полученные данные вполне согласуются с нашими исходными предположениями: осмысленность учебы является определяющей в позиции внутренней мотивации и амотивации;

2) внешняя мотивация связана с переживанием усилия;

3) в рамках одного профиля академической мотивации ключевыми могут быть разные, иногда противоположно проявляющиеся признаки выгорания и связанных с учебой переживаний;

4) наличие эмоционального истощения не зависит от преобладающей мотивации, это позволяет выдвинуть гипотезу о том, что

его источники различны при преобладании внутренней мотивации и при преобладании внешней мотивации.

Наличие как отдельных, так и множественных признаков выгорания у большого числа студентов подчеркивает важность профилактики синдрома выгорания, а высокий уровень амотивации можно рассматривать как один из важных маркеров выгорания.

Приложение

Эксплораторный факторный анализ шкал ПВ, ШВУ и ДГД методом главных компонент с вращением Варимакс дал хорошую структуру (КМО 0.733, $\chi^2(15)=1018,638$, $p<0,001$), табл. А1.

Таблица А1

Факторные нагрузки шкал ПВ, ШВУ и ДГД после вращения

Шкала (методика)	Ф1	Ф2
Эмоциональное истощение (ПВ)	-0.614	0.626
Персональные достижения (ПВ)	0.712	-0.127
Эмоциональное истощение (ШВУ)	-0.463	0.742
Цинизм (ШВУ)	-0.835	0.246
Смысл (ДГД)	0.905	0.059
Усилия (ДГД)	0.139	0.872

Показатели выгорания, полученные с помощью разных методик, можно объединить в два фактора: один фактор включает шкалы, связанные с осмысленностью учебной деятельности (объясняет 44% дисперсии), второй фактор содержит в первую очередь шкалу *усилия* ДГД (30% дисперсии), при этом эмоциональное истощение не выступает как самостоятельный фактор, а включается в два предыдущих — как противовес осмысленности учебы либо преимущественно как состояние, сопутствующее переживанию усилия. Второй фактор связан только со шкалами внешней мотивации и амотивации, причем связи слабые (табл. А2). В контексте данного исследования фактор переживания усилия оказывается малоинформативен.

Таблица А2

**Связи между шкалами академической мотивации и факторами выгорания
(R Пирсона, N=373)**

Шкалы ШАМ	Осмысленность учебной деятельности	Переживаемые усилия
Познавательная мотивация	0.701**	0.033
Мотивация достижения	0.643**	-0.077
Мотивация саморазвития	0.694**	0.030
Мотивация самоуважения	0.365**	0.266**
Интроецированная мотивация	-0.077	0.323**
Экстернальная мотивация	-0.442**	0.282**
Амотивация	-0.772**	0.155**

Примечание. ** $p<0.001$ (2-сторон.)

Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 444 с.

3. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38—53. DOI:10.17223/17267080/62/4
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 67—87. DOI:10.11621/vsp.2017.01.69
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. № 4(35). С. 96—107.
6. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. Ярославль, 2005. 450 с.
7. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. № 4(20). С. 57—74. DOI:10.17759/pspe.2015200406
8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. № 2(7). С. 30—51.
9. Панкратова А.А., Осин Е.Н. Особенности эмоциональной регуляции у представителей русской и азербайджанской культур // Культурно-историческая психология. 2018. № 2(14). С. 44—52. DOI:10.17759/chp.2018140205
10. Панкратова А., Осин Е., Гасанова У. Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане // Психологические исследования. 2017. № 55(10). DOI:10.54359/ps.v10i55.352
11. Salmela-Aro K., Nieminen J.H., Hästö J., Katajavuori N. University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement // Learning and Individual Differences. 2022. Vol. 93. P. 102105. DOI:10.1016/j.lindif.2021.102105
12. Lee M.Y., Lee M.K., Lee M.J., Lee S.M. Academic Burnout Profiles and Motivation Styles Among Korean High School Students // Japanese Psychological Research. 2020. Vol. 62. № 3. P. 184—195. DOI:10.1111/jpr.12251
13. Lyndon M.P., Henning M.A., Alyami H., Krishna S., Zeng I., Yu T.-C., Hill A.G. Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach // Perspectives on Medical Education. 2017. Vol. 6. № 2. P. 108—114. DOI:10.1007/s40037-017-0340-6
14. Mäkikangas A., Kinnunen U. The person-oriented approach to burnout: A systematic review // Burnout Research. 2016. Vol. 3. № 1. P. 11—23.
15. Maslach C., Leiter M.P. Understanding Burnout: New Models // In C.L. Cooper and J.C. Quick (eds.) The Handbook of Stress and Health. Chichester, UK: Wiley, 2017. P. 36—56. DOI:10.1002/9781118993811.ch3
16. Pezhemskaya J.S., Usubova A.M., Gulamova G.R. Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan // Psychology in Education. 2021. Vol. 3. № 2. P. 140—152. DOI:10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152
17. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J., Larose S., Senécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99. № 4. P. 734—746. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.734
18. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 101860. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
19. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity // European Journal of Psychological Assessment. 2009. Vol. 25. № 1. P. 48—57. DOI:10.1027/1015-5759.25.1.48
20. Salmela-Aro K., Read S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students // Burnout Research. 2017. Vol. 7. P. 21—28. DOI:10.1016/j.burn.2017.11.001
21. QD85 Burnout [Электронный ресурс] // International Classification of Diseases 11th Revision. URL: <http://id.who.int/icd/entity/129180281> (дата обращения: 15.04.2022).

References

1. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya [Burnout syndrom]. 2-e izd. Saint Petersburg: Piter, 2009. 336 p.
2. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Motivation of educational activity of schoolchildren and students. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p.
3. Gordeeva T.O. Motivatsiya: novye podkhody, diagnostika, prakticheskie rekomendatsii [Motivation — new theoretical approaches, diagnostics and practical recommendations]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Journal of Psychology]*, 2016, no. 62, pp. 38—53. DOI:10.17223/17267080/62/4
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Motivatsionnye profili kak prediktory samoregulyatsii i akademicheskoi uspechnosti studentov [Motivational profiles as predictors of students' self-regulation and academic achievement]. *Vestnik moskovskogo universiteta [Moscow University Psychology Bulletin]*. Seriya 14. Psikhologiya, 2017, no. 1, pp. 67—87. DOI:10.11621/vsp.2017.01.69
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [Questionnaire “Scales of Academic Motivation”]. *Psikhologicheskii Zhurnal [Psychological Journal]*, 2014, no. 4(35), pp. 96—107.
6. Orël V.E. Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti [Personal burnout syndrome]. Yaroslavl, 2005. 450 p.

7. Osin E.N. Otchuzhdenie ot ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406
8. Osin E.N., Leontev D.A. Diagnostika perezhivaniy v professional'noi deyatelnosti: validizatsiya metodiki [Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational Psychology]*, 2017, no. 2(7), pp. 30—51.
9. Pankratova A.A., Osin E.N. Osobennosti emocional'noj regulyatsii u predstaviteley russkoj i azerbajdzhanskoj kul'tur [Emotion Regulation Strategies in Russian and Azerbaijani Culture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 44—52. DOI:10.17759/chp.2018140205
10. Pankratova A., Osin E., Hasanova U. Uroven' gorizontalnogo i vertikal'nogo individualizma i kollektivizma v Rossii i Azerbajdzhanе [Levels of horizontal and vertical individualism and collectivism in Russia and Azerbaijan]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2017, no. 55(10). DOI:10.54359/ps.v10i55.352
11. Asikainen H., Nieminen J.H., Häsä J., Katajavuori N. University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 2022. Vol. 93, p. 102105. DOI:10.1016/j.lindif.2021.102105
12. Lee M.Y., Lee M.K., Lee M.J., Lee S.M. Academic Burnout Profiles and Motivation Styles Among Korean High School Students. *Japanese Psychological Research*, 2020. Vol. 62, no. 3, pp. 184—195. DOI:10.1111/jpr.12251
13. Lyndon M.P., Henning M.A., Alyami H., Krishna S., Zeng I., Yu T.-C., Hill A.G. Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on Medical Education*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 108—114. DOI:10.1007/s40037-017-0340-6
14. Mäkikangas A., Kinnunen U. The person-oriented approach to burnout: A systematic review. *Burnout Research*, 2016. Vol. 3, no. 1, pp. 11—23.
15. Maslach C., Leiter M.P. Understanding Burnout: New Models. In C.L. Cooper and J.C. Quick (eds.). *The Handbook of Stress and Health*. Chichester, UK: Wiley, 2017, pp. 36—56. DOI:10.1002/9781118993811.ch3
16. Pezhemskaya J.S., Usubova A.M., Gulamova G.R. Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan. *Psychology in Education*, 2021. Vol. 3, no. 2, pp. 140—152. DOI:10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152
17. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J., Larose S., Sénécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2007. Vol. 99, no. 4, pp. 734—746. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.734
18. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, p. 101860. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
19. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 2009. Vol. 25, no. 1, pp. 48—57. DOI:10.1027/1015-5759.25.1.48
20. Salmela-Aro K., Read S. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 2017. Vol. 7, pp. 21—28. DOI:10.1016/j.burn.2017.11.001
21. QD85 Burnout [Elektronnyi resurs]. International Classification of Diseases 11th Revision. URL: <http://id.who.int/icd/entity/129180281> (Accessed 15.04.2022).

Информация об авторах

Койфман Александра Яковлевна, преподаватель, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова); м.н.с., ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Гаузер Анна Эриховна, студентка бакалавриата, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, филиал в г. Баку (МГУ БФ), г. Баку, Республика Азербайджан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Information about the authors

Alexandra Y. Koyfman, Lecturer, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Junior Researcher, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-7668>, e-mail: skoyfman@gmail.com

Anna E. Hauser, Undergraduate Student, Faculty of Psychology, Baku Branch of Lomonosov Moscow State University, Baku, Azerbaijan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-028X>, e-mail: ahauser@mail.ru

Получена 19.04.2022

Received 19.04.2022

Принята в печать 26.08.2022

Accepted 26.08.2022

Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация

Нурлыгаянов И.Н.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»
(ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Соловьева Т.А.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»
(ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-6584>, e-mail: solovyova@ikp.email

Лазуренко С.Б.

Центр развития инклюзивного образования Российской академии образования
(ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Голубчикова А.В.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»
(ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6004-2390>, e-mail: golubchikova@ikp.email

В работе изложены результаты анализа эмпирического исследования здоровьесберегающей среды в 40 образовательных организациях Российской Федерации, осуществляющих обучение детей с ОВЗ в разных формах: специальные (коррекционные) школы (N=22), школы с инклюзивной моделью отдельных классов для обучающихся с ОВЗ (N=8) и моделью совместного обучения в классе школьников с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников (N=10). В качестве методов исследования применялись комплексный многофакторный мониторинг и анализ сайтов образовательных организаций, что позволило построить математическую модель здоровьесберегающей среды для каждого типа образовательной организации, отличающейся своей структурой и содержанием, а также установить иерархию таких психолого-педагогических составляющих, как «пространственная организация», «учебная деятельность», «коррекционная помощь», «профессиональная деятельность», определить формулу «идеальной образовательной организации» для детей с ОВЗ. Представлены доказательства того, что компоненты здоровьесберегающей среды существуют не изолированно друг от друга, а имеют общий кумулятивный эффект, благодаря чему руководство школы может управлять и эффективно реализовать свой педагогический потенциал.

Ключевые слова: здоровьесбережение, доступная среда, ограниченные возможности здоровья, обучающиеся, особые образовательные потребности, образовательная организация, инклюзия, здоровье, педагогические кадры.

Для цитаты: Нурлыгаянов И.Н., Соловьёва Т.А., Лазуренко С.Б., Голубчикова А.В. Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 34—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503>

Health Protection in the Education of Students with Disabilities: Principles and Organization

Ilshat N. Nurlygayanov

Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Tatyana A. Solovyova

Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-6584>, e-mail: solovyova@ikp.email

Svetlana B. Lazurenko

Head of the Center for Inclusive Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Anastasia V. Golubchikova

Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6004-2390>, e-mail: golubchikova@ikp.email

The paper presents results of the analysis of empirical research of health-protecting environment in 40 Russian educational organizations for children with disabilities: special (correctional) schools (N=22), schools with an inclusive model of separate classes for students with disabilities (N=8) and schools with joint education of students with and without disabilities (N=10). Complex multifactor monitoring and analysis of websites of these educational organizations were used as research methods, which allowed us to build a mathematical model of health-protecting environment for each type of educational organization, differing in its structure and content, as well as to establish a hierarchy of such psychological and pedagogical components as “spatial organization”, “learning activity”, “correctional assistance”, “professional activity” to identify the formula of “ideal educational organization” for children with disabilities. The paper provides evidence that the components of health-protecting environment do not exist in isolation from each other, but rather have a common cumulative effect, thanks to which the school management can act effectively and realize the school’s pedagogical potential.

Keywords: health protection, accessible environment, disabilities, students, special educational needs, educational organization, inclusion, health, teaching staff.

For citation: Nurlygayanov I.N., Solovyova T.A., Lazurenko S.B., Golubchikova A.V. Health Protection in the Education of Students with Disabilities: Principles and Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 34—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503> (In Russ.).

Введение

В настоящее время проблемы здоровьесбережения актуализируются и раскрываются в связи с новым этапом реформ в сфере образования, здравоохранения и социальной политики, а также с глобальными вызовами времени: увеличением количества детей с хроническими болезнями, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, распространением инновационных форм образования и созданием специальных образовательных условий для детей с ОВЗ во всех без исключения образовательных организациях [1].

Задачи, стоящие перед отечественной наукой и практикой образования в области разработки и внедрения здоровьесберегающих технологий, требуют обращения к терминологическому пространству этой сферы образовательной деятельности. До сих пор в российской науке отсутствует единое понимание дефиниций «здоровьесбережение», «здоровьесберегающая среда». Большинство авторов проблему здоровьесбережения раскрывают через характеристики/компоненты или технологии.

Так, Н.К. Смирнов [8] использует валеологический подход к пониманию образовательной среды, включающий представления о культуре здоровья и здоровьесберегающие условия в школе. Л.Б. Дыхан [2] описывает структуру здоровьесберегающей среды через перечисление ее составляющих: а) организация процесса обучения и воспитания; б) стиль общения субъектов образовательного процесса; в) санитарно-гигиенические условия обучения и воспитания; г) двигательный режим учащихся; д) медицинское обеспечение и оздоровительные процедуры в течение учебного дня; е) питание. Наиболее полное описание характеристик здоровьесберегающей среды представлено в ряде работ [9; 10].

Если обратиться к данным зарубежной педагогики, то в целом внимание при описании здоровьесберегающих условий в школе уделяется оформлению доступного пространства, наличию оборудования, профессиональных кадров [13; 14; 15].

Конструирование здоровьесберегающего пространства позволяет сделать обра-

зовательный процесс безопасным, снизить утомляемость и риски развития нарушений здоровья, осуществить профилактику возникновения школьно-обусловленной патологии обучающихся с ОВЗ, в том числе сформировать привычку вести здоровый образ жизни, самостоятельно контролировать и управлять своим здоровьем в будущем.

В настоящее время руководством государства и Министерства просвещения Российской Федерации приняты исчерпывающие меры организационно-правового характера, регламентирующие процесс обучения детей с ОВЗ и вопросы охраны их здоровья на разных этапах роста и развития [5; 7; 12]. В ряде законов и иных нормативных актах в области образования раскрываются порядок и правила приема в образовательную организацию, определено содержание и уточнена специфика организации процесса обучения по АООП [6; 11]. Кроме того, в ряде документов изложены объем учебной нагрузки и ее распределение по основным видам учебной деятельности [6; 11], дается четкая характеристика специальным условиям обучения и оснащению техническими средствами для коллективного и индивидуального пользования [4], указаны нормы обеспечения и правила организации доступной и развивающей образовательной среды, а также нормы аккредитации и контроля образовательной деятельности [3].

В нормативных документах указывается, что здоровьесберегающая среда образовательной организации должна обладать совокупностью факторов: оснащенностью специальными учебными и техническими средствами; соответствием расписания, плотности занятий и учебной нагрузки состоянию здоровья и индивидуальным психологическим возможностям ребенка; обеспеченностью современным реабилитационным оборудованием; укомплектованностью кадрами, владеющими современными здоровьесберегающими технологиями работы с детьми с ОВЗ.

Существующая нормативно-правовая база позволяет реализовывать идеи здоровьесбережения в процессе обучения школьников. Актуальной проблемой является комплексная

и системная реализация этих положений в реальных условиях, так как основная задача школьного здравоохранения — это профилактика возникновения заболеваний, ухудшающих состояние ребенка с ОВЗ, и организация помощи по устранению негативных социальных факторов. Исходя из данной потребности организовано настоящее исследование, целью которого стало выделить характеристики среды образовательной организации для школьников с ОВЗ по критерию ее здоровьесберегающей функции. Его результаты позволят получить представление о практике реализации нормативно-правовой базы, функционировании системы здоровьесбережения, «дефицитах» и «ресурсах» здоровьесберегающих технологий в образовательных организациях с разными моделями образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

Организация исследования

Выборка. Исследование проводилось на базе 40 образовательных организаций Российской Федерации, реализующих АООП для обучающихся с ОВЗ, выбор которых осуществлен рандомно. В исследовании анализировались данные трех типов образовательных организаций. Первый тип представлен специальными (коррекционными) школами (N=22), в которых образование получают только школьники с ОВЗ различных нозологий. Второй (N=8) и третий (N=10) типы школ осуществляют инклюзивное образование, однако отличающееся по форме реализации. Так, второй тип школ предполагает наличие в общеобразовательной школе классов для обучающихся с ОВЗ (классы для школьников с отдельным видом нарушения или так называемые «ресурсные» классы). Третий тип школ реализует идею инклюзии через образование обучающегося с ОВЗ в классе с нормативно развивающимися сверстниками.

Методами исследования выступают анализ данных сайта образовательной организации и комплексный многофакторный мониторинг. Анализ данных сайта образовательной организации предполагает учет таких показателей, как категория обучающихся с ОВЗ и варианты АООП, реализуемые в школе.

Комплексный многофакторный мониторинг охватывает основные девять параметров: 1) архитектурные условия, 2) условия для реализации образовательного процесса, 3) специальное оборудование, 4) специальный дидактический материал, 5) коррекционные курсы, 6) внеурочная деятельность, 7) профильное образование специалистов, 8) наличие педагогических кадров, 9) динамика учебной деятельности. При интерпретации полученных результатов для удобства и лучшего смыслового представления материала нами указанные параметры объединены в интегральные.

Для обработки данных использовались расчет средних значений и ранжирование, факторный анализ. Процедура ранжирования позволила выделить степень выраженности различных составляющих здоровьесберегающей среды в образовательных организациях, реализующих разные модели образования. С целью прогнозирования и определения структуры психолого-педагогических составляющих здоровьесберегающей среды образовательной организации была использована процедура факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением матрицы данных по типу varimax-normalized. Обработка данных осуществлялась в программе Statistica 10.0 для среды Windows.

Результаты исследования

Первый этап исследования заключался в факторизации данных, что позволило определить математические (эмпирические) модели здоровьесберегающей среды для каждого типа образовательной организации (табл. 1). Стоит отметить, что представленные модели отличаются гармоничностью, об этом свидетельствует однополюсность составляющих, образующих фактор.

Несмотря на сходство структуры модели инклюзивного и специального образования в школах, степень их выраженности различна, об этом свидетельствует доля объяснимой дисперсии каждого фактора, указанная в процентах, а также само наполнение факторов. Например, фактор «предикторы профессиональной деятельности» в школах, где инклюзия

осуществляется через организацию классов для обучающихся, включает показатели профильного образования и наличия соответствующих специалистов, а в школах, где инклюзия происходит через интеграцию отдельных обучающихся, фактор раскрывается только через наличие специалистов в школе. Даже этот аспект будет сказываться на эффективной организации образовательного процесса. Математическая модель здоровьесберегающей среды специальных (коррекционных) школ значительно отличается от приведенных выше, в частности, отдельно выделяется «предиктор коррекционной помощи».

Второй этап исследования заключался в ранжировании основных параметров здоровьесберегающей среды в образовательных организациях (табл. 2), реализующих разные модели образования (специальная и инклюзивная). Выбранный нами подход позволил определить иерархию психолого-педагогических составляющих здоровьесберегающей

среды, отличающуюся своей уникальностью и своеобразием.

Для специальных (коррекционных) школ наиболее значимыми составляющими здоровьесберегающего пространства выступают «условия для реализации образовательного процесса», «профильное образование специалистов», «наличие педагогических кадров», а незначимыми — «архитектурные условия», «коррекционные курсы», «динамика учебной деятельности». Для школ, реализующих инклюзивное образование в классах для обучающихся с ОВЗ, важными составляющими здоровьесберегающей среды являются «профильное образование специалистов», «внеурочная деятельность», «условия для реализации образовательного процесса», а представляющими малую значимость — «специальный дидактический материал», «динамика учебной деятельности», «архитектурные условия». Доминирующими составляющими здоровьесберегающей среды для

Таблица 1

Факторная (эмпирическая) структура здоровьесберегающей среды в образовательных организациях, реализующих модели специального и инклюзивного образования

Специальные (коррекционные школы)	Инклюзивное образование через создание классов для обучающихся с ОВЗ	Инклюзивное образование через интеграцию обучающегося с ОВЗ в общеобразовательный класс
Фактор 1 — «Предикторы пространственной организации» (22,1%) Архитектурные условия (0,892)	Фактор 1 — «Предикторы профессиональной деятельности» (33,9%) Профильное образование специалистов (0,917) Наличие педагогических кадров (0,751)	Фактор 1 — «Предикторы пространственной организации» (30,8%) Условия для реализации образовательного процесса (0,978) Специальное оборудование (0,802)
Фактор 2 — «Предикторы коррекционной помощи» (20,7%) Коррекционные курсы (0,814)	Фактор 2 — «Предикторы учебной деятельности» (29,7%) Коррекционные курсы (0,910) Внеурочная деятельность (0,880) Динамика учебной деятельности (0,818)	Фактор 2 — «Предикторы учебной деятельности» (32,2%) Коррекционные курсы (0,909) Внеурочная деятельность (0,949) Динамика учебной деятельности (0,937)
Фактор 3 — «Предикторы учебной деятельности» (23,0%) Внеурочная деятельность (0,701) Специальное оборудование (0,806) Динамика учебной деятельности (0,898)	Фактор 3 — «Предикторы пространственной организации» (19,2%) Архитектурные условия (0,831) Условия для реализации образовательного процесса (0,846) Специальное оборудование (0,758)	Фактор 3 — «Предикторы профессиональной деятельности» (25,2%) Наличие педагогических кадров (0,785)

школ, реализующих модель инклюзии через интеграцию обучающихся с ОВЗ, выступают «условия для реализации образовательного процесса», «архитектурные условия», «коррекционные курсы», а незначимыми — «внеурочная деятельность», «динамика учебной деятельности», «специальный дидактический материал».

Полученные результаты иллюстрируют, что показатели (составляющие) здоровьесберегающей среды в сравнительном контексте в разных условиях реализации образования школьников с ОВЗ имеют как общие, так и специфические особенности. Существующие различия объясняются рядом причин: спецификой и традициями отечественного специального образования, недостаточной методической базой системы инклюзивного образования, диспропорцией между нормативно-правовым обеспечением и его реальным воплощением в практике, нехваткой квалифицированных кадров и т.д. Математический анализ выявил как позитивные показатели, так и «дефициты» в существующей архитектуре здоровьесбере-

гающей среды в образовательных организациях, реализующих разные модели образования. Следует подчеркнуть, что показатели здоровьесберегающей среды существуют не изолированно друг от друга, а имеют общий кумулятивный эффект, позволяющий школам в целом эффективно реализовать свой образовательный потенциал.

Обсуждение результатов исследования

Качественное описание результатов процедуры факторного анализа позволяет раскрыть сущность и экстраполировать гипотетические модели организации здоровьесбережения, построенные с помощью математической обработки. Начнем изложение с факторов, одинаково представленных в структуре корреляционных плеяд показателей здоровьесберегающей среды в различных организациях. Фактор «предикторы пространственной организации» является одним из важнейших при оформлении здоровьесберегающей среды в связи с существующими нормативно-правовыми требованиями,

Таблица 2

Ранжирование показателей здоровьесберегающей среды в образовательных организациях, реализующих модели специального и инклюзивного образования

Показатели	Специальные (коррекционные школы)		Инклюзивное образование через создание классов для обучающихся с ОВЗ		Инклюзивное образование через интеграцию обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный класс	
	Mean	Ранг	Mean	Ранг	Mean	Ранг
Архитектурные условия	2,20	7	2,00	9	2,43	2
Условия для реализации образовательного процесса	2,65	1	2,43	3	2,49	1
Специальное оборудование	2,45	4	2,57	4	2,19	6
Специальный дидактический материал	2,30	5	2,14	7	1,86	9
Коррекционные курсы	2,25	8	2,29	5	2,33	3
Внеурочная деятельность	2,35	6	2,57	2	2,14	7
Профильное образование специалистов	2,55	2	2,71	1	2,29	4
Наличие педагогических кадров	2,50	3	2,21	6	2,24	5
Динамика учебной деятельности	2,15	9	2,07	8	2,00	8

гуманизацией образовательного процесса, в том числе и восприятия школьника с ОВЗ не как «объекта педагогического воздействия», а равноправного «субъекта» с его индивидуально-психологическими особенностями и образовательными потребностями. Наличие фактора «предикторы учебной деятельности» подчеркивает, что основная цель школы состоит в реализации образовательных функций, в первую очередь обучения и воспитания, социализации ребенка с ОВЗ. Если в школах, осуществляющих инклюзивную модель образования, учебная деятельность охватывает и коррекционную составляющую, то для специальных (коррекционных) школ характерна дифференциация реализации учебной деятельности и коррекционной составляющей. Поэтому только для данного типа школ процедура математического моделирования выделила фактор «предикторы коррекционной помощи», так как учебная деятельность должна нести и коррекционную направленность. Отдельно был выделен фактор «предикторы профессиональной деятельности» для школ, работающих по инклюзивной модели. В то же время для школ, реализующих исключительно АООП, вследствие устоявшейся системы в работе с кадрами, а также традиций в области дефектологического образования кадровая проблема не так актуальна, и такой фактор не выделялся.

Анализ интегральных параметров здоровьесберегающей среды в образовательных организациях выявил потенциал и ограничения каждого из них. Так, фактор образовательной среды, который включает в себя архитектурные условия, в том числе соответствие помещений, учебных кабинетов и классов нормам СанПин, требованиям программы «Доступная среда» и особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, занял первое ранговое место и являлся наиболее благополучным относительно других компонентов. Это связано с тем, что большинство образовательных организаций расположены в новых зданиях с высокой функциональностью и современной эргономикой. Образовательные организации с низкими значениями данного компонента расположены в старых строе-

ниях, в связи с чем их невозможно реконструировать, оборудовать здание лифтами, расширить рекреации и предусмотреть пространства для спортивных залов. Чаще всего это отдельные образовательные организации для детей определенной психолого-педагогической категории, реализующие обучение по АООП. Низкие значения данного фактора имели место при обучении в одной образовательной организации обучающихся с ОВЗ разных нозологий. В этом случае не в полной мере были созданы условия для обучения детей с сенсорными или двигательными нарушениями при соответствии условий для обучения детей с умственной отсталостью и/или расстройствами аутистического спектра.

Несоответствие пространственной среды (помещений и кабинетов требованиям доступности и адаптированности) может негативно влиять на организацию образовательного процесса. Невозможность реализации принципов здоровьесбережения в конечном счете комплексно отражается на состоянии здоровья школьника, его успеваемости, психологическом состоянии. Независимо от формы организации образования был отмечен низкий уровень показателя «динамика учебной деятельности» при достаточно стабильных показателях состояния здоровья у детей с особыми образовательными потребностями. Такая закономерность свидетельствует об ограниченном применении здоровьесберегающих технологий в процессе обучения, низкой научной обоснованности и отсутствии образовательных технологий для ряда нозологических категорий. Низкая эффективность традиционных методов и технологий здоровьесбережения, как и неверное их применение при построении урочных занятий, приводит к переутомлению, снижению интереса и познавательной активности обучающихся с ОВЗ, нежеланию взаимодействовать с учителем и одноклассниками, проявлениям негативизма. Известно, что выбор метода обучения, как и технологии здоровьесбережения, осуществляется исходя из типа нарушения, актуального психофизического состояния ребенка, а сам он должен быть адаптирован с учетом особых

образовательных потребностей обучающегося, что делает его доступным для самостоятельного применения ребенком. Корректирующий и восстановительный потенциал технологий снижается или не имеет эффекта в случае игнорирования вышеуказанных факторов. В школах, реализующих модель инклюзии, реализация здоровьесберегающих технологий для детей с ОВЗ крайне затруднительна в силу значительных отличий в организации и режиме их проведения, существующих временных дефицитов при планировании урока для обучающихся всего класса.

Еще более низкие значения были получены по фактору оснащения специальным оборудованием и дидактическим материалом. Проблемы с использованием специальных дидактических материалов связаны с недостаточным обновлением, чаще всего вследствие отсутствия таких материалов или их высокой цены. Наличие оборудования и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса при отсутствии квалифицированных кадров не позволит оптимально построить педагогическую работу. С другой стороны, дефицит реабилитационного, развивающего и учебного оборудования негативно влияет на состояние здоровья и успеваемость обучающихся, особенно в школах старой постройки и не прошедших полной модернизации. В специальных (коррекционных) школах данная проблема выражена в меньшей степени в силу длительного опыта реализации данной модели образования, ориентации на документы и достижения отечественной дефектологической науки, наличия квалифицированных педагогических кадров, а соответственно, и знания основных потребностей детей с ОВЗ. В школах, осуществляющих модель инклюзии, часто данный вопрос стоит острее. Причина заключается в следующем: разнообразный контингент обучающихся, в штатном расписании отсутствуют кадры необходимой профессиональной квалификации, что не всегда позволяет в полной мере учитывать новейшие тенденции в теории и практике дефектологии, выстраивать инди-

видуальный подход с учетом образовательных потребностей и возможностей каждого ребенка, реализовывать перспективные методические разработки в процессе обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Значительные проблемы выявлены в организации внеурочной деятельности и коррекционной составляющей в структуре образовательного процесса. Реализация коррекционных курсов часто затрудняется дефицитом профильных специалистов, недостаточным финансированием для возможности расширения содержательной направленности курсов. Поэтому в организациях, реализующих инклюзивное образование, часто предлагаются только курсы по логопедической коррекции и коррекционно-развивающие занятия с дефектологом. В специальных школах система коррекционной работы полностью выстроена и претворена в жизнь. Однако, нужно отметить, что не всегда предлагаются курсы, соответствующие потребностям обучающихся как со стороны психофизиологических особенностей, так и с точки зрения дальнейшей социальной адаптации и социализации. Большое влияние оказывает и наличие профессиональных кадров в образовательных организациях, обладающих компетенциями в области коррекционно-развивающей и реабилитационной работы. Отдельно стоит отметить проблему организации внеурочной деятельности, характерную для школ, где образование реализуется в виде интеграции отдельных обучающихся с ОВЗ в класс со здоровыми сверстниками. Нередко в этом случае образование реализуется в надомной форме, его основу составляют предметные области, а внеурочная деятельность реализуется формально либо вовсе отсутствует в учебном плане. В такой ситуации обучающиеся с ОВЗ не всегда имеют возможность интегрироваться в те формы внеурочной деятельности, которые осуществляются образовательной организацией. В специальной (коррекционной) школе традиционной организации внеурочной деятельности уделено значимое внимание. К сожалению, отдельной проблемой остается несоответствие предлагаемых внеурочных

занятий (кружков, курсов) психофизиологическим особенностям и потребностям, состоянию здоровья школьников, что, конечно же, не способствует гармоничному развитию обучающихся и может стать причиной трудностей социальной адаптации.

Иллюстрируя основные факторы, определяющие здоровьесберегающую среду образовательной организации, необходимо остановиться на кадровом составе. Данная проблема достаточно актуальна по ряду причин: ФГОС предполагает в штате наличие специалистов с профильным образованием и соответствующей квалификацией, с компетенциями, релевантными современным запросам общества; временные дефициты и тяжелый характер деятельности могут приводить к профессиональным деформациям и оттоку кадров из сферы образования. Существует острая необходимость повышения квалификации кадров, так как обычно специалисты подготовлены к работе только с одной категорией обучающихся. Низкая квалификация кадров усугубляется дефицитом специалистов всех профилей: олигофренопедагогов, тифлопедагогов, сурдопедагогов, специальных психологов, логопедов. Отдельно стоит отметить низкий процент молодых кадров в обеспечении образовательного процесса, что не позволяет передавать полноценно профессиональный опыт.

Основные итоги

Реализованный нами мониторинг позволил выявить состояние психолого-педагогических составляющих здоровьесберегающей среды в образовательных организациях, осуществляющих обучение детей с ОВЗ.

1. В настоящее время за счет реализации государственных программ в образовательных организациях для детей с ОВЗ, которые располагаются в современных учебных помещениях, создана актуальная здоровьесберегающая среда: помещения и учебные классы, спортзалы, пространства для внеурочной деятельности и трудового обучения соответствующим нормативным требованиям.

2. Во всех образовательных организациях, реализующих различные модели образо-

вания детей с ОВЗ, не выстроены механизмы междисциплинарного взаимодействия и недостаточно реализуются формы сетевого партнерства с учреждениями здравоохранения, что становится причиной неполного владения или ограничения информации о состоянии здоровья обучающихся и педагогических ошибок при определении условий, форм и режима обучения, как следствие, ухудшения психологического состояния обучающихся, успеваемости и показателей здоровья.

3. Отдельной проблемой образовательных организаций является недостаток информации об актуальном состоянии здоровья детей с ОВЗ, что не позволяет правильно выстроить урочную и внеурочную деятельность, коррекционную работу. Наиболее остро данная проблема ощущается в образовательных организациях, реализующих инклюзивную модель.

4. Асинхрония и диспропорция в реализации урочной деятельности, с одной стороны, внеурочной работы и коррекционных курсов, с другой стороны, характерны для всех моделей образования детей с ОВЗ. Если урочная деятельность в большей степени регламентирована существующими ФГОС, то содержание внеурочной и коррекционной работы определяется возможностями организации (наличие специалистов, обучающиеся с различными нозологиями, отсутствие оборудования и помещений).

5. Разнообразии психолого-педагогических групп обучающихся, дефицит квалифицированных кадров, отсутствие координации со специальными (коррекционными) школами свидетельствуют о необходимости в школах, реализующих модель инклюзии, алгоритмизировать и прописать в соответствующих положениях необходимое специальное оборудование и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса для конкретных групп обучающихся. Регламентация образования детей с ОВЗ в инклюзивной практике будет эффективным способом реализации всех необходимых условий, учитывающих требования ФГОС и особые потребности школьников с ОВЗ.

Литература

1. Гончарова Г.А., Лазуренко С.Б., Голубчикова А.В. Образовательная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в современной школе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2021. № 2. С. 7—17.
 2. Дыхан Л.Б. Педагогические условия валеологизации образовательной среды младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2001. 23 с.
 3. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями на 2 июля 2021 года) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.10.2022).
 4. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/566085656> (дата обращения: 06.10.2022).
 5. Об утверждении Инструкции по внедрению оздоровительных технологий в деятельность образовательных учреждений. Приказ Минздрава России от 4 апреля 2003 года № 139 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901865253> (дата обращения: 06.10.2022).
 6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (дата обращения: 06.10.2022).
 7. О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации. Приказ Минобрнауки России, Минздрава России, Госкомспорта России, Российской академии образования № 2715/227/166/19 от 16 июля 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901824603> (дата обращения: 06.10.2022).
 8. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: Аркти, 2003. 272 с.
 9. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды образовательного учреждения // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 19—24.
 10. Тихомирова Л.Ф., Симановский А.Э. Доступная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы инклюзивного образования // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 378—380.
 11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержденный приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (дата обращения: 06.10.2022).
 12. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902312609> (дата обращения: 06.10.2022).
 13. Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J. Are primary education teachers trained for the use of the technology with disabled students? // RPTEL. 2022. № 17. Article number: 19. DOI:10.1186/s41039-022-00195-x
 14. Norris M., Hammond J., Williams A. et al. Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study // BMC Med Educ. 2020. № 20. Article number: 2. DOI:10.1186/s12909-019-1913-3
 15. Zhang X., Tilli A., Nascimbeni F. et al. Accessibility within open educational resources and practices for disabled learners: a systematic literature review // Smart Learning Environments. 2020. № 7. Article number: 1. DOI:10.1186/s40561-019-0113-2
- shkol'nikov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Pedagogical conditions of elementary school students' educational environment valeologization. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Rostov-on-Don, 2001. 23 p.
3. Закон РФ «Об образовании в РФ» (с изменениями на 2 июля 2021 года) [The Federal Law On Amending the Federal Law On Education in the Russian Federation (effective July 2, 2021)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 06.10.2022) (In Russ.).
 4. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к

- organizatsiyam vospitaniya i obucheniya, otdykha i ozdorovleniya detei i molodezhi. Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossiiskoi Federatsii ot 28 sentyabrya 2020 goda N 28 [Resolution of the Chief Public Health Officer of the Russian Federation September 28, 2020 No. 28 «On approval of sanitary rules SP 2.4.3648-20 “Sanitary and Epidemiological Requirements for Organizations of Education and Training, Recreation and Health Promotion for Children and Youth”]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/566085656> (Accessed 06.10.2022) (In Russ.).
5. Ob utverzhdenii Instruktsii po vnedreniyu ozdorovitel'nykh tekhnologii v deyatel'nost' obrazovatel'nykh uchrezhdenii. Prikaz Minzdrava Rossii ot 4 aprelya 2003 goda № 139 [On approval of the Instructions for the introduction of health technologies in the activities of educational institutions. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation № 139 dated April 4, 2003]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/901865253> (Accessed 06.10.2022) (In Russ.).
6. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami). Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. № 1599 [On approval of the Federal State Educational Standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1599 dated December 19, 2014]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (Accessed 06.10.2022) (In Russ.).
7. O sovershenstvovaniy protsessa fizicheskogo vospitaniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossiiskoi Federatsii. Prikaz ot 16 iyulya 2002 g. [On improving the process of physical education in educational institutions of the Russian Federation. Order of July 16, 2002]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/901824603> (Accessed 06.10.2022) (In Russ.).
8. Smirnov N.K. Zdorov'esberegayushchie obrazovatel'nye tekhnologii v rabote uchitelya i shkoly [Health-saving educational technologies in the work of teachers and schools]. Moscow: Arkii, 2003. 272 p.
9. Tikhomirova L.F., Makeeva T.V. Sovremennye podkhody k formirovaniyu zdorov'esberegayushchei srede obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Modern approaches to an educational institution health-saving environment formation]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, no. 6, pp. 19—24. (In Russ.).
10. Tikhomirova L.F., Simanovskii A.E. Dostupnaya sreda dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: problemy inkluzivnogo obrazovaniya [Accessible Environment for children with disabilities: problems of inclusive education]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, no. 6, pp. 378—380. (In Russ.).
11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (utverzhdenyi prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598) [Federal State Educational Standard of primary general education of students with disabilities (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 № 1598)]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (Accessed 06.10.2022) (In Russ.).
12. Federal'nyi zakon ot 21.11.2011 № 323-FZ «Ob osnovakh okhrany zdorov'ya grazhdan v RF» [Federal Law 323 “On the basics of protecting the health of citizens in the Russian Federation” dated 21.11.2011]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/902312609> (Accessed 06.10.2022) (In Russ.).
13. Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J. Are primary education teachers trained for the use of the technology with disabled students? *RPTTEL*, 2022, no. 17. Article number: 19. DOI:10.1186/s41039-022-00195-x
14. Norris M., Hammond J., Williams A. et al. Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study. *BMC Med Educ*, 2020, no. 20. Article number: 2. DOI:10.1186/s12909-019-1913-3
15. Zhang X., Tlili A., Nascimbeni F. et al. Accessibility within open educational resources and practices for disabled learners: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 2020, no. 7. Article number: 1. DOI:10.1186/s40561-019-0113-2

Информация об авторах

Нурлыгаянов Ильшат Назифович, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Соловьева Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, директор, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-6584>, e-mail: solovyova@ikp.email

Лазуренко Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, руководитель Центра развития инклюзивного образования Российской академии образования (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Голубчикова Анастасия Валентиновна, доктор технических наук, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6004-2390>, e-mail: golubchikova@ikp.email

Information about the authors

Ilshat N. Nurlygayanov, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Fellow, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-3679>, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Tatyana A. Solovyova, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-6584>, e-mail: solovyova@ikp.email

Svetlana B. Lazurenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Inclusive Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, e-mail: preeducation@gmail.com

Anastasia V. Golubchikova, Doctor of Technical Sciences, Head of the Laboratory of Technologies and Means of Psychological and Pedagogical Habilitation, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6004-2390>, e-mail: golubchikova@ikp.email

Получена 24.06.2022

Received 24.06.2022

Принята в печать 30.08.2022

Accepted 30.08.2022

Образовательные достижения учащихся в школах с высокой численностью детей-мигрантов

Хухлаев О.Е.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Чибисова М.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-6001>, e-mail: marina_jurievna@mail.ru

Представлены результаты изучения связи образовательных достижений учащихся и численности детей-мигрантов, обучающихся совместно с ними. Представленный обзор исследований, проведенных на различных этнокультурных и национальных выборках, показывает неоднозначность данной связи. Авторы проанализировали статистические данные о соотношении детей иностранных граждан в регионе, а также о численности общеобразовательных организаций с различным соотношением детей иностранных граждан по отношению к школьникам, имеющим российское гражданство. Выделенные показатели были соотнесены с оценкой качества образования, для чего был использован сводный показатель оценки регионов России по качеству образования, представленный Рособрудзором, а также с индексом социально-экономического положения регионов. Анализ данных по 85 регионам Российской Федерации показал, что соотношение количества обучающихся мигрантов (иностранных граждан) в России и обучающихся, имеющих российское гражданство, в общеобразовательных организациях не связано с качеством образования в регионе при учете социально-экономического положения региона. По результатам обсуждения и соотнесения с данными мировых исследований делается вывод о том, что концентрация детей-мигрантов в образовательном учреждении не должна выступать в качестве значимого маркера образовательной политики в данной области.

Ключевые слова: дети-мигранты, образовательные достижения, резидентность, академическая успешность, социально-экономический статус.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания ФГБОУ ВО МГППУ на 2022 г. «Научно-методическая разработка и апробация системы выявления особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан и необходимого психолого-педагогического сопровождения процессов их обучения, социальной и культурной адаптации».

Для цитаты: Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. Образовательные достижения учащихся в школах с высокой численностью детей-мигрантов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270504>

Academic Achievement of Students in Schools with High Numbers of Migrant Children

Oleg E. Khukhlaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Marina Y. Chibisova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-6001>, e-mail: marina_jurievna@mail.ru

The article presents the results of studying the relationship between the academic achievements of students and the number of migrant children studying with them. The presented review of studies conducted on various ethno-cultural and national samples shows the ambiguity of this relationship. The authors analyzed statistical data on the ratio of children of foreign citizens in the region, as well as on the number of educational organizations with different ratios of children of foreign citizens in relation to schoolchildren with Russian citizenship. These indicators were compared with the assessment of the quality of education, for which the overall indicator of the education quality in the Russian regions presented by Rosobrnadzor was used, as well as with the index of the socio-economic situation in the regions. Analysis of data from the 85 regions of the Russian Federation showed that the ratio of migrant students (foreign citizens) in Russia to students with Russian citizenship in general education institutions is not related to the quality of education in the region considering its socio-economic situation. Basing on the results of discussion and comparison with the data of the world-wide research, we conclude that the concentration of migrant children in an educational institution should not act as a significant marker of educational policy in this area.

Keywords: migrant children, academic achievements, resilience, academic success, socio-economic status.

Funding. The study was carried out as part of the implementation of the state grant of the Moscow State University of Psychology & Education for 2022 “Scientific and methodological development and testing of a system for identifying the special educational needs of foreign minors and the necessary psychological and pedagogical support of their learning processes, social and cultural adaptation”.

For citation: Khukhlaev O.E., Chibisova M.Y. Academic Achievement of Students in Schools with High Numbers of Migrant Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270504> (In Russ.).

Введение

Изучение факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения учащихся, неизменно представляет интерес как для исследователей, так и для практиков. Показано, что образовательные результаты могут определяться характеристиками самих учащихся, как психологическими (мотивацией, резильентностью и пр.), так и социаль-

но-демографическими (доступ к раннему образованию и пр.), их взаимодействием с референтными лицами [12; 18]. Также накоплен достаточно большой массив данных, показывающих, что социально-экономические характеристики школы и региона проживания могут рассматриваться в качестве детерминант образовательных достижений [3]. В контексте актуализации проблем психоло-

го-педагогического сопровождения учащихся — детей иностранных граждан — особый интерес представляет рассмотрение численности детей-мигрантов в образовательной организации как фактора, оказывающего влияние на образовательные результаты учащихся. В настоящей статье мы сфокусируемся на образовательных достижениях учащихся — представителей принимающего общества, обучающихся в образовательных организациях с высокой численностью детей-мигрантов.

Результаты аналогичных исследований, проведенных на различных этнокультурных и национальных выборках, неоднозначны.

В ряде исследований связи концентрации детей-мигрантов и образовательных достижений учащихся не обнаружено. По данным отчета системы образования Великобритании, отсутствует взаимосвязь между долей учащихся с английским языком как вторым (EAL) среди обучающихся региона и общим уровнем успеваемости учащихся [15]. В норвежском исследовании [11] обнаружено, что этнический состав школы не оказывает влияние на образовательные достижения школьников, принадлежащих к этническому большинству, и к мигрантам второго поколения.

Также можно обнаружить данные о том, что концентрация детей-мигрантов положительно связана с академической успешностью принимающего населения.

Во Франции [8] было обнаружено, что концентрация иностранцев в школе увеличивает вероятность их обучения на академическом треке в старших классах средней школы. Это демонстрирует положительное влияние концентрации мигрантов в школе на учащихся-мигрантов второго поколения.

В Испании в 2003-2009 гг. с использованием данных PISA было проведено масштабное исследование влияния увеличения количества детей-мигрантов в школах на академическую успешность [19]. Было изучено влияние концентрации детей-мигрантов в школах на изменения в показателях качества обучения, в том числе на количество детей, остающихся в школе на второй год. Результаты показали, что увеличение числа детей-мигрантов не

повышает количество детей, остающихся на второй год, а даже несколько его снижает.

В норвежском исследовании [14] изучалось влияние концентрации детей-мигрантов в школах на получение полного среднего образования (в Норвегии оно не обязательно). Контролируя влияние типа образовательной организации, особенности семей и прочее, исследователи обнаружили, что учащиеся в когортах с большим количеством сверстников-мигрантов в одной школе демонстрируют более высокую вероятность получить полное образование.

При этом присутствуют исследования, в которых обнаруживается, что академическая успешность школьников негативно связана с ростом количества совместно обучающихся детей-мигрантов.

В Нидерландах проводили исследование учащихся начальной школы, изучая влияние концентрации детей-мигрантов в классе на академические достижения детей из принимающего общества [9]. Авторы обнаружили, что, несмотря на то, что количество одноклассников-мигрантов, которые уже несколько лет находятся в Нидерландах, не оказывает влияния на достижения местных учащихся, существует негативное влияние концентрации в классе детей-мигрантов, которые находятся в стране в течение короткого периода. Величина эффекта, однако, невелика и статистически значима только для успеваемости в области голландского языка.

В Испании [10] было показано, что концентрация в школах школьников-мигрантов, не являющихся выходцами из Латинской Америки (т.е. у которых испанский не является родным языком), отрицательно связана с результатами тестов учащихся по математике, однако данный эффект незначителен. Авторы исследования объясняют такие результаты следующим образом: дети-мигранты чаще обучаются совместно с учениками из социально неблагополучных групп, в связи с чем причиной более худших результатов школьников, обучающихся совместно с мигрантами, является их социально-экономический статус.

Предположение о том, что социально-экономический статус является первичным фак-

тором, а «мигрантский» или «иноязычный» бэкграунд учеников выступает в качестве т.н. «ложной корреляции», соответствует данным международной программы оценки образовательных достижений учащихся PISA [13].

По данным PISA в странах ОЭСР 15-летние учащиеся, посещающие школы с высокой концентрацией мигрантов¹, как правило, хуже успевают в школе, чем учащиеся, посещающие школы, где нет учеников-мигрантов. Но эта разница отражает тот факт, что многие студенты-мигранты находятся в неблагоприятном социально-экономическом положении. Средняя разница в успеваемости по математике по ОЭСР между учащимися, посещающими школы с высокой долей мигрантов, по сравнению с учащимися, посещающими школы, в которых нет таких учащихся, составляет 18 баллов, что эквивалентно примерно шести месяцам обучения. Но после учета социально-экономического положения учащихся и школ разница уменьшилась до 5 баллов. Если не учитывать социально-экономические различия, то в 14 из 35 стран/экономик с сопоставимыми данными учащиеся школ с высокой концентрацией учащихся-мигрантов отстают по математике.

Однако после учета этих различий число стран/экономик, в которых эти учащиеся отстают, снижается до семи. Причем в большинстве из них различия в успеваемости настолько малы, что они фактически незначительны. Таким образом, данные PISA показывают, что не концентрация учащихся-иммигрантов в школе, а скорее концентрация социально-экономических неблагоприятных условий в школе препятствует успеваемости школьников.

Несмотря на высокую степень достоверности данных PISA, они имеют ограничение, заключающееся в том, что построены на анализе среза только 15-летних учащихся. Можно ли распространять эти выводы на все уровни обучения — вопрос дискуссионный. Также степень учета национально-культурной специфики международной программы оценки образовательных достижений учащихся PISA может вносить свои коррективы

в результаты по отдельным странам. В связи с этим гипотеза о превалировании социально-экономических неблагоприятных условий над миграционным опытом требует своего дополнительного подтверждения на российской выборке. Наличие противоречий в результатах международных исследований также свидетельствует об актуальности постановки данного вопроса.

В России исследований проблемы влияния численности учащихся-мигрантов на образовательные достижения ранее не проводилось. Единственные известные данные представлены в репрезентативном исследовании школ Санкт-Петербурга [7], в котором было изучено влияние гендера, этничности и миграционного статуса на образовательные успехи и планы учащихся 8—10-х классов. Обнаружено, что школьники, имеющие опыт миграции, учатся лучше детей-петербуржцев, при этом первое поколение получает большее преимущество, чем второе (повышение оценки в 0,059 и 0,044 раза соответственно).

Наше исследование было направлено на проверку предположения о том, что численность учащихся-мигрантов не оказывает влияние на качество образования учащихся-представителей принимающего общества, однако значимыми являются социально-экономические характеристики.

Выборка и методы исследования

В качестве маркера численности детей-мигрантов были использованы сведения из формы федерального статистического наблюдения Минпросвещения России [6]. Мы использовали данные о том, сколько в общеобразовательных организациях каждого региона Российской Федерации по состоянию на 20 сентября 2021 г. обучалось детей и сколько из них имеет иностранное гражданство. Исходя из этого для каждого региона России было вычислено соотношение обучающихся детей иностранных граждан в регионе.

Также мы использовали данные результатов проведенного Минпросвещения России

¹ Школы, в которых среди учеников более 25% детей-мигрантов.

в IV квартале 2021 года мониторинга соотношения численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан Российской Федерации, представленные в Аналитическом отчете ФГБОУ ВО МГППУ «Подходы к установлению соотношения численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан Российской Федерации, оптимальному для социальной, языковой и культурной адаптации обучающихся иностранных граждан» [1]. В данном отчете по каждому региону России представлена численность общеобразовательных организаций со следующим количеством обучающихся иностранных граждан по отношению к обучающимся, имеющих российское гражданство в общеобразовательных организациях: менее 1%; от 1 до 3%; от 3—10%; от 10—20%; от 20—50%; свыше 50%. По каждому соотношению в анализ была включена численность для каждого из 85 регионов Российской Федерации за исключением соотношения менее 1%: в связи с ошибками заполнения эти данные валидны только для 35 регионов.

Критерием оценки качества образования выступили данные оценки регионов России по качеству образования, представленные Рособрнадзором [4]. Мы использовали данные четырех показателей, относящихся к направлению «Результаты обучения»: 1) достижение минимального уровня подготовки, 2) достижение высокого уровня подготовки, 3) образовательное равенство и 4) функциональная грамотность. В целях исследования была вычислена интегральная оценка качества образования в области результатов обучения в школе (среднее арифметическое). Итоговый показатель отражает оценку региона в области результатов обучения в школе, по данным Рособрнадзора.

В качестве контролируемой переменной был использован «Рейтинг социально-экономического положения регионов за 2020 г.», составленный экспертами агентства «РИА рейтинг» по данным Минфина России, Федерального казначейства и Росстата [5]. Методика основана на агрегировании различных показателей, характеризующих социально-экономическое положение регионов. Необ-

ходимость учета социально-экономического положения регионов была обусловлена нашей гипотезой и связана с тем, что данный показатель тесно связан с качеством системы образования и должен быть учтен при расчете влияния соотношения детей иностранных граждан.

Используя вышеописанные данные, мы анализировали взаимосвязь соотношения обучающихся детей иностранных граждан в регионе, числа общеобразовательных организаций с разным соотношением количества обучающихся иностранных граждан в общеобразовательных организациях в регионе и оценки качества образования в области результатов обучения в школе. При построении регрессионной модели в качестве контрольной переменной мы использовали числовые данные (интегральный рейтинг) из «Рейтинга социально-экономического положения регионов за 2020 г.».

Результаты исследования

В соответствии со сведениями Минпросвещения России [6], на начало 2021—2022 учебного года в общеобразовательных организациях страны обучались всего 17317521 школьников, из них имеющих иностранное гражданство — 124057 человек (из них имеют два и более гражданства — 4047 человек), обучающихся лиц без гражданства — 2277 человек. Следовательно, общее соотношение численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан Российской Федерации составляет 0,7%.

Для выявления связи между исследуемыми переменными был проведен статистический анализ с вычислением коэффициента корреляции Пирсона (результаты представлены в табл. 1). Согласно данным, наблюдается слабая позитивная связь между соотношением обучающихся детей иностранных граждан в регионе и оценкой региона по качеству образования, отражающей результаты обучения в школе.

Количество образовательных организаций с соотношением количества обучающихся иностранных граждан в регионе 1—3%, 3—10% и 10—20% также демонстрирует

позитивную связь с качеством образования региона.

Схожая с соотношением детей иностранных граждан по силе и достоверности корреляционная связь наблюдается между баллами Рейтинга социально-экономического положения регионов и оценкой региона по качеству образования.

Таким образом, регионы, в которых в большей степени представлены обучающиеся иностранные граждане, где более представлены образовательные организации с соотношением количества обучающихся иностранных граждан от 1% до 20%, согласно оценке Рособрнадзора, демонстрируют более высокие результаты обучения в школе.

Следует обратить внимание, что как с оценкой регионов по качеству образования Рособрнадзора, так и с соотношением обучающихся иностранных граждан в общеобразовательных организациях также значимо связаны показатели социально-экономического развития региона. Чем выше данный показатель, тем более высокие показатели в области результатов обучения в школе демонстрирует регион по оценке Рособрнадзора,

а также в нем больше представлены обучающиеся иностранные граждане.

Для проверки взаимосвязи данных переменных мы использовали многомерный регрессионный анализ, где зависимой переменной являлась оценка регионов по качеству образования Рособрнадзора.

Независимыми переменными выступили:

а) соотношение количества обучающихся иностранных граждан в общеобразовательных организациях с общим количеством обучающихся в регионе;

б) индекс социально-экономического развития региона.

Данные о численности образовательных организаций с разным соотношением количества обучающихся иностранных граждан в регионе не были использованы в регрессионном анализе для предотвращения мультиколлинеарности.

Первоначально в регрессионную модель было введено в качестве предиктора соотношение количества обучающихся иностранных граждан в общеобразовательных организациях с общим количеством обучающихся в регионе.

Таблица 1

Корреляции между социально-экономическим положением регионов, соотношением детей иностранных граждан, числом образовательных организаций (ОО) с разным соотношением детей иностранных граждан и оценкой качества образования в регионе

	Оценка региона по качеству образования: результаты обучения в школе	Рейтинг социально-экономического положения регионов
Рейтинг социально-экономического положения регионов	0.367**	1
Соотношение детей иностранных граждан в регионе	0.324**	0.535**
Общее число ОО с соотношением количества обучающихся иностранных граждан 1—3%	0.281*	0.603**
Общее число ОО с соотношением количества обучающихся иностранных граждан 3—10%	0.336**	0.447**
Общее число ОО с соотношением количества обучающихся иностранных граждан 10—20%	0.292**	0.423**
Общее число ОО с соотношением количества обучающихся иностранных граждан 20—50%	0.050	0.269*
Общее число ОО с соотношением количества обучающихся иностранных граждан более 50%	-0.251	-0.001

Примечания. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$.

Модель оказалась значимой ($p \leq 0.01$). Соотношение количества обучающихся иностранных граждан в общеобразовательных организациях с общим количеством обучающихся в регионе выступило как предиктор качества образования в регионе ($p \leq 0.01$).

На втором шаге в модель был введен индекс социально-экономического развития региона. Объем объясненной дисперсии модели увеличился, ее значимость также возросла ($p \leq 0.001$), а связь соотношения обучающихся иностранных граждан и оценки качества образования исчезла.

В результате предиктором оценки региона по качеству образования регионов Российской Федерации по качеству образования Рособнадзора (в части результатов обучения в школе) стал индекс социально-экономического развития региона.

Обсуждение результатов

В целом результаты показывают наличие связи между соотношением обучающихся-мигрантов и качеством образования, причем связь позитивной. Данная связь находит отражение и в численности образовательных организаций в регионе с соотношением детей иностранных граждан от 3 до 50%. Отсутствие данной связи для школ, где детей-мигрантов более 20%, скорее всего связано с их

незначительным количеством в большинстве регионов.

Как показывает статистический анализ, причиной прямой связи численности мигрантов и качества обучения является не влияние детей-мигрантов, а стремление их родителей к экономическому благополучию и логика планирования миграции. Родители детей-мигрантов, очевидно, планируют миграцию преимущественно в наиболее экономически развитые субъекты Российской Федерации. Эти же регионы предсказуемо демонстрируют более высокую оценку качества школьного образования. Причем наличие детей-мигрантов на результаты региона в области обучения в школе не оказывает никакого влияния.

Полученные нами результаты соответствуют данным PISA, демонстрирующим, что именно концентрация социально-экономических неблагоприятных условий в школе препятствует успеваемости школьников, а концентрация учащихся-иммигрантов в школе сама по себе не имеет значения.

Можно сказать, что негативным фактором является концентрация социально-экономического неравенства в локальной образовательной среде, а не концентрация мигрантов сама по себе. Исследования показывают, что по сравнению со своими сверстниками-коренными жителями учащиеся-мигранты чаще

Таблица 2

Соотношение детей иностранных граждан и социально-экономическое развитие региона как предикторы оценки региона по качеству образования (результаты обучения в школе)

		β
<i>Шаг 1.</i> Соотношение количества обучающихся иностранных граждан в общеобразовательных организациях с общим количеством обучающихся в регионе. R^2 F	0.10 9.60**	0.32**
<i>Шаг 2.</i> Соотношение количества обучающихся иностранных граждан в общеобразовательных организациях с общим количеством обучающихся в регионе. Индекс социально-экономического развития региона. R^2 ΔR^2 F	0.16 0.06 7.58***	0.18 0.27*

Примечания. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$.

посещают городские школы и школы с более высокой концентрацией учащихся с низким социально-экономическим статусом и более высоким соотношением учащихся и учителей [19].

Это согласуется и с локальными исследованиями отдельных стран. Так, в Португалии обнаружено [20], что влияние социального состава школы более важно для успеваемости учащихся, чем влияние этнического состава школы, а также что учащиеся из португалоговорящих африканских стран больше, чем другие ученики, выигрывают в плане роста успеваемости, когда посещают школы с более высоким социально-экономическим уровнем обучающихся. В Нидерландах показано, что концентрация одноклассников-мигрантов с низким уровнем образования родителей негативно влияет на успеваемость местных жителей по языку, в то время как такого влияния не обнаружено для детей-мигрантов с высоким уровнем образования родителей [9].

Boado [8] вносит важную методологическую коррективу в данный вопрос. Если предположить, что распределение школьников-мигрантов по социальным пространствам является случайным процессом, то результаты подтверждают негативное влияние их концентрации на успеваемость. Если, напротив, считать это результатом предшествующих механизмов сортировки учащихся по школьным округам, то имеющиеся данные свидетельствуют о том, что концентрация детей-мигрантов не оказывает статистически значимого влияния на успеваемость одноклассников.

Анализируя вопросы расселения мигрантов в России, социологи отмечают, что «если квалифицированные мигранты, рассматриваемые обществом как потенциальные граждане, за редкими исключениями расселены равномерно по городу, соотносясь с этниче-

скими квотами для домов и районов, временные мигранты в основном живут отдельно — в старых районах, а также в специальных мигрантских общежитиях, вынесенных на городскую периферию» [2, с. 499].

Таким образом, территориальная сегрегация семей мигрантов неизбежно обеспечивает их неравную сортировку по образовательным учреждениям. Причем ребенок из семьи мигрантов, по всей видимости, с большей вероятностью будет учиться в школе с низкими образовательными результатами.

Выводы

Соотношение количества обучающихся-мигрантов (иностранцев граждан) в России и обучающихся, имеющих российское гражданство, в общеобразовательных организациях не связано с качеством образования в регионе при учете социально-экономического положения региона.

Данный результат соответствует основным тенденциям международных исследований и позволяет утверждать, что численность учащихся-мигрантов в образовательном учреждении не может рассматриваться как фактор образовательных достижений учащихся-представителей принимающего общества, в качестве такого фактора следует рассматривать социально-экономическое положение семьи.

Важно также учитывать, что концентрация детей-мигрантов в школах является результатом концентрации неблагоприятных условий, т.е. следствием, а не причиной снижения успеваемости.

Таким образом, можно заключить, что концентрация детей-мигрантов в образовательном учреждении не должна выступать в качестве значимого маркера образовательной политики в данной области.

Литература

1. Аналитический отчет «Подходы к установлению соотношения численности совместно обучающихся иностранных граждан и граждан Российской Федерации, оптимальному для социальной, языковой и культурной адаптации обучающихся иностранных граждан». М.: МГППУ, 2022. (неопубл.).

2. *Варшавер Е.А., Рочева А.Л., Иванова Н.С., Андреева А.С.* Расселение мигрантов в глобальных городах и его детерминанты: Париж, Сингапур, Сидней и Москва в сравнении. Часть I // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 6. С. 479—504. DOI:10.14515/monitoring.2019.6.25

3. *Ибрагимова З.Ф., Франц М.В.* Неравенство возможностей в школьном образовании: роль

территориальных факторов // Социологический журнал. 2021. Том 27. № 4. С. 72—98. DOI:10.19181/socjour.2021.27.4.8646

4. Показатель оценки регионов России по качеству образования Федеральной службы по надзору в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <https://maps-oko.fioco.ru/> (дата обращения: 10.02.2022).

5. Рейтинг социально-экономического положения регионов по итогам 2020 года [Электронный ресурс] // Рейтинговое агентство «РИА Рейтинг». URL: <https://riarating.ru/regions/20210531/630201367.html> (дата обращения: 10.02.2022).

6. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2021/22 учебного года [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/4fd0f26c72d69ad2716e7b024af7eeb/> (дата обращения: 10.02.2022).

7. Тенишева К.А., Александров Д.А. Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса // Образование и социальная дифференциация: колл. моногр. / отв. ред. М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2017.

8. Boado H.C. Immigrant concentration in schools: Peer pressures in place? // European Sociological Review. 2007. Vol. 23. Iss. 3. P. 341—356. DOI:10.1093/esr/jcm008

9. Bossavie L. The effect of immigration on natives'school achievement : does length of stay in the host country matter? // Policy Research Working Paper Series 8492, The World Bank. 2018. URL: <https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/8492.html>

10. Cebolla-Boado H., Fernández-Reino M. Migrant Concentration in Schools and Students' Performance: Does It Matter When Migrants Speak the Same Language as Nonmigrant Students? // American Behavioral Scientist. 2021. Vol. 65. Iss. 9. P. 1206—1221. DOI:10.1177/00027642211996776

11. Fekjer S.N., Birkelund G.E. Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case // European Sociological Review. 2007. Vol. 23. Iss. 3. P. 309—323. DOI:10.1093/esr/jcm003

12. Gamazo A., Martinez-Abad F. An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques // Front. Psychol. 2022. 11:575167. DOI:10.3389/fpsyg.2020.575167

13. Helping immigrant students succeed at school and beyond. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris, 2015. URL: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

14. Hermansen A.S., Birkelund G.E. The impact of immigrant classmates on educational outcomes // Social Forces. 2015. Vol. 94. Iss. 2. P. 615—646. DOI:10.1093/sf/sov073

15. International migration and the education sector — what does the current evidence show? Office for national statistics. UK. 2019. URL: <https://www.ons.gov.uk/releases/internationalmigrationandtheeducationsectorwhatdoesthecurrentevidenceshow> (дата обращения: 10.02.2022).

16. Masud S., Mufarrih S.H., Qureshi N.Q., Khan F., Khan S., Khan M.N. Academic Performance in Adolescent Students: The Role of Parenting Styles and Socio-Demographic Factors — A Cross Sectional Study From Peshawar, Pakistan // Front. Psychol. 2019. 10:2497. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02497

17. Pedraja-Chaparro F., Santin D., Simancas R. The impact of immigrant concentration in schools on grade retention in Spain: a difference-in-differences approach // Applied Economics. 2016. Vol. 48. Iss. 21. P. 1978—1990. DOI:10.1080/00036846.2015.1111989

18. Potochnick S., Mooney M. The decade of immigrant dispersion and growth: A cohort analysis of children of immigrants' educational experiences, 1990—2002 // International Migration Review. 2015. Vol. 49. Iss. 4. P. 1001—1041. DOI:10.1111/imre.12111

19. Seabra T., Carvalho H., Ávila P. The effect of school's ethnic composition on Mathematics results of students with immigrant origin in primary school // Portuguese Journal of Social Science. 2019. Vol. 18. Iss. 1. P. 9—26.

Federation, optimal for social, linguistic and cultural adaptation of foreign students"]. Moscow: MGPPU, 2022. (neopubl.). (In Russ.).

2. Varshaver E.A., Rocheva A.L., Ivanova N.S., Andreeva A.S. Rasselenie migrantov v global'nykh gorodakh i ego determinanty: Parizh, Singapur, Sidnei i Moskva v sravnenii. Chast' I [Settlement of migrants in global cities and its determinants: Paris, Singapore, Sydney and Moscow in comparison. Part I]. *Monitoring*

References

1. Analiticheskiy otchet «Podkhody k ustanovleniyu sootnosheniya chislennosti sovместно obuchayushchikhsya inostrannykh grazhdan i grazhdan Rossiiskoi Federatsii, optimal'nomu dlya sotsial'noi, yazykovoi i kul'turnoi adaptatsii obuchayushchikhsya inostrannykh grazhdan» [Analytical report “Approaches to establishing the ratio of the number of foreign citizens studying together with citizens of the Russian

- obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny [Monitoring public opinion: Economic and social changes], 2019. No. 6, pp. 479—504. DOI:10.14515/monitoring.2019.6.25 (In Russ.).
3. Ibragimova Z.F., Frants M.V. Neravenstvo vozmozhnostei v shkol'nom obrazovanii: rol' territorial'nykh faktorov [Inequality of opportunities in school education: the role of territorial factors]. *Sotsiologicheskii zhurnal [Sociological Journal]*, 2021. Vol. 27, no. 4, pp. 72—98. DOI:10.19181/socjour.2021.27.4.8646 (In Russ.).
4. Pokazatel' otsenki regionov Rossii po kachestvu obrazovaniya Federal'noi sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya [The indicator of the assessment of the regions of Russia on the quality of education of the Federal Service for Supervision in the Field of Education]. URL: <https://maps-oko.fioco.ru/> (Accessed 10.02.2022). (In Russ.).
5. Reiting sotsial'no-ekonomicheskogo polozheniya regionov po itogam 2020 goda [Rating of the socio-economic situation of the regions according to the results of 2020]. Reitingovoe agentstvo «RIA Reiting». [Rating agency "RIA Rating"]. URL: <https://riarating.ru/regions/20210531/630201367.html> (Accessed 10.02.2022). (In Russ.).
6. Svedeniya po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № OO-1 «Svedeniya ob organizatsii, osushchestvlyayushchei obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya» na nachalo 2021/22 uchebnogo goda [Information on the form of federal statistical observation No. OO-1 "Information on the organization carrying out educational activities on educational programs of primary general, basic general, secondary general education" at the beginning of the 2021/22 academic year]. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. Bank dokumentov [Ministry of Education of the Russian Federation. A bank of documents]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/4ffd0f26c72d69ad2716e7b024af7eeb> (Accessed 10.02.2022). (In Russ.).
7. Tenisheva K.A., Aleksandrov D.A. Neravenstvo v obrazovatel'nykh uspekakh i planakh shkol'nikov: rol' migratsii, etnichnosti i sotsial'nogo statusa [Inequality in educational success and plans of schoolchildren: the role of migration, ethnicity and social status]. *Obrazovanie i sotsial'naya differentsiatsiya: koll. Monogr [Education and social differentiation: call. Monograph]*. Ed. by. M. Karnoi, I.D. Frumin, N.N. Karmaeva; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya. Moscow: Izd. Dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2017. (In Russ.).
8. Boado H.C. Immigrant concentration in schools: Peer pressures in place? *European Sociological Review*, 2007. Vol. 23. Iss. 3, pp. 341—356. DOI:10.1093/esr/jcm008
9. Bossavie L. The effect of immigration on natives'school achievement: does length of stay in the host country matter? Policy Research Working Paper Series 8492, *The World Bank*, 2018. URL: <https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/8492.html>
10. Cebolla-Boado H., Fernández-Reino M. Migrant Concentration in Schools and Students' Performance: Does It Matter When Migrants Speak the Same Language as Nonmigrant Students? *American Behavioral Scientist*, 2021. Vol. 65. Iss. 9, pp. 1206—1221. DOI:10.1177/0002764221996776
11. Fekjær S.N., Birkelund G.E. Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case. *European Sociological Review*, 2007. Vol. 23. Iss. 3, pp. 309—323. DOI:10.1093/esr/jcm003
12. Gamazo A., Martínez-Abad F. An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques. *Front. Psychol*, 2022. 11:575167. DOI:10.3389/fpsyg.2020.575167
13. Helping immigrant students succeed at school and beyond. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris, 2015. URL: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> (Accessed 10.02.2022).
14. Hermansen A.S., Birkelund G.E. The impact of immigrant classmates on educational outcomes. *Social Forces*, 2015. Vol. 94. Iss. 2, pp. 615—646. DOI:10.1093/sf/sov073
15. International migration and the education sector — what does the current evidence show? Office for national statistics. UK. 2019. URL: <https://www.ons.gov.uk/releases/internationalmigrationandtheeducationsectorwhatdoesthecurrentevidenceshow> (Accessed 10.02.2022).
16. Masud S., Mufarrih S.H., Qureshi N.Q., Khan F., Khan S., Khan M.N. Academic Performance in Adolescent Students: The Role of Parenting Styles and Socio-Demographic Factors — A Cross Sectional Study From Peshawar, Pakistan. *Front. Psychol*, 2019. 10:2497. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02497
17. Pedraja-Chaparro F., Santin D., Simancas R. The impact of immigrant concentration in schools on grade retention in Spain: a difference-in-differences approach. *Applied Economics*, 2016. Vol. 48. Iss. 21, pp. 1978—1990. DOI:10.1080/00036846.2015.1111989
18. Potochnick S., Mooney M. The decade of immigrant dispersion and growth: A cohort analysis of children of immigrants' educational experiences, 1990—2002. *International Migration Review*, 2015. Vol. 49. Iss. 4, pp. 1001—1041. DOI:10.1111/imre.12111
19. Seabra T., Carvalho H., Ávila P. The effect of school's ethnic composition on Mathematics results of students with immigrant origin in primary school. *Portuguese Journal of Social Science*, 2019. Vol. 18. Iss. 1, pp. 9—26.

Информация об авторах

Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Чибисова Марина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-6001>, e-mail: marina_jurievna@mail.ru

Information about the authors

Oleg E. Khukhlaev, PhD in Psychology, Professor, Chair of Cross-culture Psychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Marina Yu. Chibisova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Social Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-6001>, e-mail: marina_jurievna@mail.ru

Получена 01.06.2022

Received 01.06.2022

Принята в печать 26.08.2022

Accepted 26.08.2022

Perfectionism and Academic Adjustment among Undergraduates: The Coping Strategy as a Mediator

Poh Chua Siah

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my

See Sin Ang

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8331-5486>, e-mail: aseesin@gmail.com

Kok Wei Tan

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-1988>, e-mail: kwtan1627@gmail.com

Chean Ni Phi

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5476-5058>, e-mail: cheanni_0330@hotmail.com

Pit Wan Pung

Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-767X>, e-mail: pungpw@utar.edu.my

The high dropout rate among undergraduates has drawn the concerns of policymakers and educators. Studies suggested that the dropout is relevant to poor academic adjustment, and to poor academic adjustment is associated with perfectionism and coping strategies. This study adopts the personality-coping-outcome theory as a framework to examine whether coping strategies mediate the effects of perfectionism on academic adjustment. Two hundred eleven undergraduate students participated in the online survey through the purposive sampling method. They were asked to fill in the Short-Almost perfect scale, simplified coping style questionnaire and academic adjustment scale. The results showed that both perfectionism and coping strategies are associated with academic adjustment, and perfectionism is associated with coping strategies. Besides, coping strategies are statistical mediators for the effects of perfectionism on academic adjustment. The findings support the application of personality-coping-outcome theory in the areas of academic adjustment. Workshops can be provided to students to train their use of appropriate coping strategies while facing academic adjustment issues.

Keywords: problem-focused coping, emotional-focused coping, adaptive perfectionism; maladaptive perfectionism, Malaysia.

For citation: Siah P.C., Ang S.S., Tan K.W., Phi C.N., Pung P.W. Perfectionism and Academic Adjustment among Undergraduates: The Coping Strategy as a Mediator. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 57—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270505> (In Russ.).

Перфекционизм и академическая адаптация среди студентов: копинг-стратегии как посредник

По Чуа Сиах

Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my

Си Син Анг

Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8331-5486>, e-mail: aseesin@gmail.com

Кок Вай Тан

Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-1988>, e-mail: kwtan1627@gmail.com

Чен Ни Пхи

Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5476-5058>, e-mail: cheanni_0330@hotmail.com

Пит Ван Пунг

Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-767X>, e-mail: pungpw@utar.edu.my

Высокий уровень отчисления студентов вызывает озабоченность у законодателей и преподавателей. Исследования показали, что отчисление связано с низкой академической адаптацией, которая, в свою очередь, связана с перфекционизмом и копинг-стратегиями. В этом исследовании используется теория личностно-ориентированного копинга в качестве основы для изучения того, могут ли копинг-стратегии служить посредником между перфекционизмом и его влиянием на академическую адаптацию. Двести одиннадцать студентов бакалавриата приняли участие в онлайн-опросе методом целенаправленной выборки. Им было предложено заполнить «Почти совершенную шкалу», упрощенный опросник стиля копинга и шкалу академической адаптации. Результаты показали, что и перфекционизм, и копинг-стратегии связаны с академической адаптацией, а перфекционизм связан с копинг-стратегиями. Кроме того, копинг-стратегии выступили значимыми посредниками влияния перфекционизма на академическую адаптацию. Полученные данные подтверждают применение теории личностно-ориентированного копинга в области академической адаптации. Для студентов, которые сталкиваются с проблемами академической адаптации, могут быть организованы семинары, чтобы научить их использовать соответствующие копинг-стратегии.

Ключевые слова: проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, адаптивный перфекционизм, неадаптивный перфекционизм, Малайзия.

Для цитаты: Сиах П.Ч., Анг С.С., Тан К.В., Пхи Ч.Н., Пунг П.В. Перфекционизм и академическая адаптация среди студентов: копинг-стратегии как посредник // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27, № 5. С. 57—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270505>

Introduction

Academic Adjustment

In Malaysia, more than 44 per cent of secondary students are able to enrol in tertiary education in 2016 [44]. However, it is estimated that about 21 per cent of them are not able to graduate and thus drop out from the universities [24]. According to Baker [4], poor academic adjustment is a factor that is relevant to the university dropout. Academic adjustment is defined as the degree of students adapting themselves to the education requirements, including their drives to goals, efforts, and contentment towards the academic environment [2]. The poor academic adjustment may occur because university life is highly distinct from their previous school experiences. Many undergraduates have to face the differences in academic demands, learning processes, and autonomy on time and activity [12]. Therefore, these students who have academic adjustment problems may experience poor academic performance [3; 5].

Some studies have supported the associations between academic adjustment and academic performance. For example, Aspelmeier et al. [3] surveyed 322 US undergraduate students and they found that academic adjustment is positively associated with students' academic grade. Besides the associations between academic adjustment and academic performance, some studies revealed the associations between academic adjustment and psychological well-being. For example, Clinciu [7] surveyed 157 undergraduate students in Romania. They found that participants who are better in academic adjustments have lower perceived academic stress.

Due to the associations between academic adjustment and academic performance and between academic adjustment and psychological well-being, Van Rooij et al. [37] suggested that it is essential to explore academic adjustment among students who underwent the transition from secondary school to the freshman year in the university.

Perfectionism

Some studies reported that personalities could be relevant to academic adjustment. For example, Sripan and Sujivorakul [34] surveyed 277 vocational learners from three vocational

schools in Bangkok of Thailand. They found that self-determination is a significant predictor of intention to persist in the study.

Perfectionism is another personality trait that associates with academic adjustment. Perfectionism refers to a personality trait associated with attempting to have no error with the belief that others have high expectancy and a critical assessment of oneself [35]. Perfectionism is multidimensional, and it is characterized by high self-performance expectations and critical self-evaluations [13].

People with adaptive perfectionism are organized to meet personal standards but are less concerned about their capability to meet those standards [27]. Therefore, they are less anxious about making mistakes and tend to take action to solve their problems [10]. In contrast, maladaptive perfectionists are less organized but are more concerned about mistakes [27]. More specifically, they fear failure, so they tend to do nothing [22]. Some researchers reported that maladaptive perfectionism could result in academic procrastination [8]. Therefore, adaptive or maladaptive perfectionism may lead to a different academic adjustment level due to their ways of handling their academics.

Perfectionism and Academic Adjustment

Some studies have found an association between perfectionism and academic adjustment. For example, Lapoint and Soysa [20] recruited 175 US undergraduate students. They found that adaptive perfectionism was positively associated with academic adjustment, whereas maladaptive perfectionism was negatively associated with academic adjustment.

Coping and Academic Adjustment

Besides personality, coping strategies can be another factor relevant to academic adjustment. Coping is a dynamic, behavioural, and cognitive effort that people implement to encounter internal or external stress [26]. Some researchers categorize coping strategies into problem-focused coping and emotion-focused coping. Problem-focused coping refers to directly dealing with the problem, while emotion-focused coping is characterized more by managing negative emotions [36].

Some studies have been conducted to examine the relationships between coping and academic adjustment. For example, Bukhari and Ejaz [6] surveyed 300 Pakistani students, and they found that problem-focused coping was positively associated with academic adjustment. Irluh and Ukaegbu [18] surveyed 382 undergraduate students in Nigeria. Their results also showed that problem-focused coping strategies significantly contributed to academic adjustment. However, no significant association was found between emotion-focused coping strategies and academic adjustment.

Perfectionism and Coping Styles

Since perfectionism and coping styles are associated with academic adjustment, it indicates a possible relationship between perfectionism and coping styles. For example, Zhang and Zhao [41] surveyed 350 China undergraduate students. The results concluded that adaptive perfectionism is positively correlated with mature coping styles, such as problem-solving, but is negatively correlated with immature coping styles, such as avoidance. In contrast, maladaptive perfectionism is negatively correlated with mature coping but positively correlated with immature coping.

Mediating Effect of Coping Styles

As shown in the above review, studies have shown the associations between personality and coping styles, personality and academic adjustment, and coping styles and academic adjustment. These associations suggested that there is a mechanism that links these three variables together. The personality-coping-outcome theory provides a framework to examine the mechanism. This theory proposes that when one encounters stressful situations, personality influences one's coping style differently, which further affects one's adjustment [14]. In other words, coping strategies can be a mediator for the effects of personality on the outcomes.

Some studies have reported the mediating effect of coping styles for the effects of personality on some psychological outcomes. Siah et al. [32] surveyed 150 Malaysian undergraduate students. Using the personality-coping-outcome theory as a framework, they found that coping strategy is a mediator for the effects of locus of control on procrastination. Locus of control is the tendency

to believe that they have control over their life episode throughout their whole life [29]. Zhang and Cai [40] surveyed 412 introductory psychology undergraduates from China. They found that coping strategies mediated the effect of maladaptive perfectionism on depression.

Aims of the Study

In our knowledge, no study has examined whether coping styles mediated the effects of perfectionism on academic adjustment or not. Accordingly, using the personality-coping-outcome theory proposed by Gallagher as a framework [14], this study examines this issue. The hypotheses and conceptual framework of this study are as follows:

Hypotheses

H1. Perfectionism is associated with academic adjustment

H1a: Adaptive perfectionism is positively associated with academic adjustment

H1b: Maladaptive Perfectionism is negatively associated with academic adjustment

H2. Coping styles are associated with academic adjustment

H2a: Problem-focused coping style is positively associated with academic adjustment

H2b: Emotion-focused coping style is negatively associated with academic adjustment

H3. Perfectionism is associated with coping style

H3a: Adaptive perfectionism is positively associated with the problem-focused coping style

H3b: Adaptive perfectionism is negatively associated with the emotion-focused coping style

H3c: Maladaptive Perfectionism is positively associated with the emotion-focused coping style

H3d: Maladaptive perfectionism is negatively associated with the problem-focused coping style

H4. Coping style is a mediator for the effect of perfectionism on academic adjustment

H4a: Problem-focused coping style is a statistical competitive mediator for the effect of adaptive perfectionism on academic adjustment

H4b: Emotion-focused coping style is a statistical complementary mediator for the effect of adaptive perfectionism on academic adjustment

H4c: Problem-focused coping style is a statistical complementary mediator for the effect of maladaptive perfectionism on academic adjustment

H4d: Emotion-focused coping style is a statistical competitive mediator for the effect of maladaptive perfectionism on academic adjustment

Method

Research Design

A cross-sectional survey research design was administered in this quantitative study. A cross-sectional research design is a design that allows data collection of all variables to be carried out among the same participants at one point in time [30] and to discover the determinants of the interesting outcome and the possible relationships among the variables [42].

Participants

A total of 211 participants replied to the online survey. However, the total valid sample was 170 as 41 responses do not meet the study's inclusion criteria, that they should be Malaysian and an undergraduate. The sample size is larger than the minimum number of 130 samples based on the calculation of G*power version 3.0 (four predictors, effect size is set at .15, and power is at .8). 70.6% respondents were females ($n = 120$), and 29.4% were males ($n = 50$). Their ages range from 18 to 25 years old ($M = 21.37$, $SD = 1.3$).

Instrument

The online survey form consists of four sections: demographic information and three scales to measure perfectionism, coping strategies and

academic adjustment.

Demographic Information. Participants were asked to fill in their ages, educational background, gender and nationality in this section.

Short Almost Perfect Scale. The short version of Almost Perfect Scale-Revised [28] was used in this study. It contains eight items that include two subscales with four items each. The two subscales are labelled as standard and discrepancy. A sample item of the standard subscale is "I have high expectations for myself", and a sample item of discrepancy subscale is "Doing my best never seems to be enough". Participants were asked to tick a box in a 7-Likert point scale for each item (1: Strongly disagree; 7: Strongly Disagree). A high score in standards contributes to adaptive perfectionism. In contrast, a high mean score in discrepancy indicates maladaptive perfectionism. The internal consistency of the standard subscale is reported as .75, and the internal consistency of the discrepancy scale is reported as .79 [23].

Simplified Coping Style Questionnaire.

This instrument was created by Xie [38], and it contains 20 items with two subscales. The first subscale is a positive style that contains 12 items, and a sample item is "try to look on the bright side of things". The second subscale is a negative style that contains eight items, and a sample item is "try to forget the whole thing". Participants need to tick a box in a 4-Likert point scale for each item (1: Never used; 4: Often used). A higher mean score in either aspect indi-

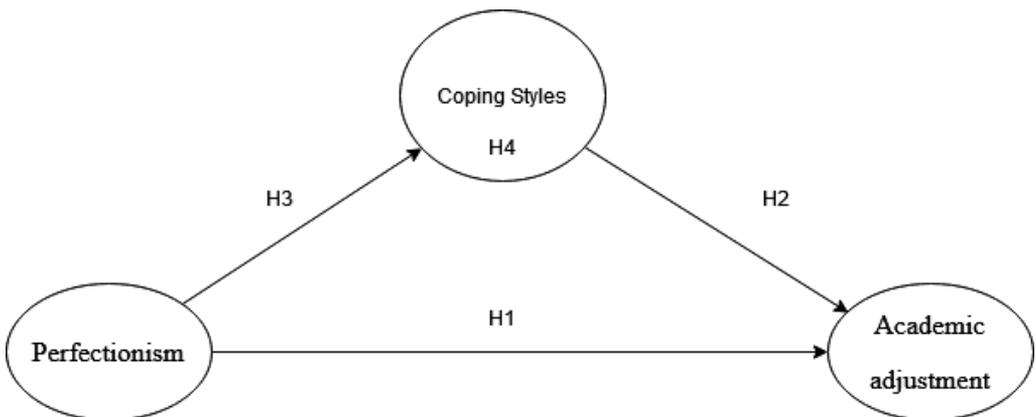


Fig. 1. Conceptual Framework

cates more frequent use of the particular coping style. The internal consistency of the scale was reported as .81 [39].

Academic Adjustment Scale. This scale was developed by Anderson et al. [1] and consisted of nine items. There are three subscales in this instrument including academic lifestyle (e.g., I am enjoying the lifestyle of being a university student), academic achievement (e.g., I am satisfied with my ability to learn at university), and academic motivation (e.g., I expect to successfully complete my degree in the usual allocated time frame). There are three items in each subscale. Participants need to tick a box for each item in a 5-Likert point scale (1: Rarely applies to me; 5: Always applies to me). Items 2 and 3 are reverse scored items and thus need to be recoded while computing. A higher mean score suggests a better adjustment in academics. The Cronbach's alpha for the whole scale is .69 [25].

Procedure

After getting approval from the scientific and ethical committee of the university (U/SREC/212/2020), purposive sampling was used to recruit participants who are Malaysian undergraduates. For data collection, an online survey was created using Qualtrics and distributed using a QR code or a link via researchers' social media platforms to the target population. Next, participants were required to read the first page consisting of the study's introduction, the procedures to complete the questionnaire, confidentiality, contact information of the group leader, and the option for agreement to participate in the survey. For those who tick the option of agreeing to participate in the survey, the option would link to the next section that includes demographic information, the Short Almost Perfect Scale, Simplified Coping Style Questionnaire, and Academic Adjustment Scale. The online questionnaire requires approximately 10 to 15 minutes to complete.

Data Analysis

The data was then saved in an excel file. Both the SPSS and SmartPLS programs were used to analyze the data. The SPSS program analyzed descriptive analyses, and the SmartPLS program

analyzed the partial least structural equation model. The measurement model assessment was conducted at the first stage to examine the scales reliability and validity. The structural model was conducted at the second stage to examine the hypotheses.

Results

Data Cleaning

Skewness and kurtosis were used to examine the normality of perfectionism, coping strategies and academic adjustment. The skewness and kurtosis values of all measurements were in the range between -2.0 and +2.0 [19], so the normality of the data for all measurements is acceptable (see Table 1).

Table 1
Skewness and kurtosis of the variables

Measure	Skewness	Kurtosis
Adaptive Perfectionism	-.36	-.16
Maladaptive Perfectionism	-.36	-.39
Positive Coping	.16	.53
Negative Coping	.19	.02
Academic Adjustment	-.59	.89

Measurement Model

Construct Reliability. One item in emotion-focused coping was removed as the composite reliability is below the recommended values of .7 [16]. The final composite reliabilities of all the measurements ranged from .73 to .89 (Table 2). Correspondingly, the findings suggested that the latent constructs of all measurements are acceptable.

Table 2
Construct reliability and validity of all measurements

Factors	Total item	Composite Reliability
Maladaptive perfectionism	4	0.86
Adaptive perfectionism	4	0.89
Academic adjustment	9	0.80
Emotion-focused	8 (removed one item)	0.73
Problem-focused	12	0.79

Discriminant Validity. HTMT ratio was used to examine the discriminant validity. Henseler et al. [17] suggested that the HTMT ratio above .85 can be regarded as low discriminant validity. As shown in Table 3, the discriminant validities of all measurements are below .85.

Coefficient of Determination, Effect Size and Collinearity Statistics of Measurements.

The results of the analyses were shown in Table 4. The variance inflation factor of all scales as also below 5, indicating no collinearity issue was found [15]. Besides, the results also reveal a large effect size of the predictors on academic adjustment and a medium effect size of perfectionism on emotion and problem-focused coping [9]. The main effect size among the predictors is from the maladaptive perfectionism on emotion-focused coping and from the adaptive perfectionism on problem-focused coping.

Structural Model

As shown in Table 5, after controlling gender and age, adaptive perfectionism is positively associated with academic adjustment, $p < .001$, whereas maladaptive perfectionism is negatively associated with academic adjustment, $p < .001$. Besides, problem-focused coping strategy is positively associated with academic adjustment, $p = .01$, whereas emotion-focused coping strategy is negatively associated with academic adjustment, $p < .001$. Moreover, adaptive perfectionism is positively associated with problem-focused coping strategy but negatively associated with emotion-focused coping strategy, $ps < .001$. However, maladaptive perfectionism is positively associated with emotion-focused coping strategy, $p < .001$, but negatively associated with problem-focused coping strategy, $p = .01$.

Table 3

Discriminant validities of all measurements (HTMT)

	1	2	3	4
Maladaptive Perfectionism				
Adaptive Perfectionism	.47			
Academic adjustment	.40	.41		
Emotion focused	.40	.20	.54	
Problem focused	.24	.43	.50	.43

Table 4

Coefficient of determination (r^2), effect size (f^2) and collinearity statistics (VIF) of measurements

Exogenous	Endogenous	R^2	f^2	VIF
Academic adjustment		.41		
	Maladaptive Perfectionism		.14	1.34
	Adaptive Perfectionism		.13	1.44
	Emotion-focused		.08	1.22
	Problem-focused		.05	1.26
Emotion-focused		.16		
	Maladaptive Perfectionism		.17	1.10
	Adaptive Perfectionism		.08	1.10
Problem-focused		.18		
	Maladaptive Perfectionism		.04	1.10
	Adaptive Perfectionism		.21	1.10

Table 5

Results of the Structural Equation Modelling (one-tailed test)

	Hypothesis	Beta	Std Error	T value	P Values
<u>Academic adjustment</u>					
Adaptive perfectionism -> Academic adjustment	H1a	.33	.09	3.61	< 0.001
Maladaptive perfectionism -> Academic adjustment	H1b	-.33	.08	4.16	< 0.001
Problem focused -> Academic adjustment	H2a	.19	.08	2.25	.01
Emotion focused -> Academic adjustment	H2b	-.24	.07	3.34	< 0.001
<u>Problem-focused</u>					
Adaptive perfectionism -> Problem focused	H3a	.43	.07	6.52	< 0.001
Maladaptive perfectionism -> Problem focused	H3b	-.18	.08	2.27	.01
<u>Emotion-focused</u>					
Adaptive perfectionism -> Emotion focused	H3c	-.27	.07	3.66	< 0.001
Maladaptive perfectionism -> Emotion focused	H3d	.39	.07	5.57	< 0.001
<u>Mediating effect</u>					
Adaptive perfectionism -> Problem focused -> Academic adjustment	H4a	.08	.04	2.16	.02
Adaptive perfectionism -> Emotion focused -> Academic adjustment	H4b	.06	.03	2.25	.01
Maladaptive perfectionism -> Problem focused -> Academic adjustment	H4c	-.03	.02	1.45	.07
Maladaptive perfectionism -> Emotion focused -> Academic adjustment	H4d	-.09	.03	2.80	< 0.001
<u>Control variables</u>					
Gender		.10	.07	1.48	.07
Age		-.04	.08	.50	.31

Mediating Effect. As shown in Table 5, the specific indirect effects of adaptive perfectionism on academic adjustment through the problem and emotion-focused coping strategies are significant, $p_s=.02$ and $.01$. Besides, since the direct effect of adaptive perfectionism on academic adjustment is also significant, $p<.001$ indicates a complementary mediating effect [43]. However, only the specific indirect effects of maladaptive perfectionism on academic adjustment through emotion-focused coping strategies are significant, $p<.001$. Since the direct effect of maladaptive perfectionism on academic adjustment is also significant, $p<.001$ also indicates a complementary mediating effect [43]. There is no significant specific indirect effect of maladaptive perfectionism on academic adjustment through problem-focused coping strategies, $p=.07$.

Discussion

This study adopts the personality-coping-outcome theory as a framework to examine the associations among these three variables and whether coping strategies mediate the effects of perfectionism on academic adjustment. For the first research question, the results of this study also found significant associations between perfectionism and academic adjustment, in which adaptive perfectionism is positively associated with academic adjustment and maladaptive perfectionism is negatively associated with academic adjustment. These findings are similar to the findings of Lapoint and Soysa [20]. For the second research question, our findings also showed significant positive associations between problem-focused coping and academic adjustment. However, different from Cousins et al. [11] and Iruloh and Ukaegbu [18], our findings

also showed a significant negative association between emotion-focused coping and academic adjustment. Overall, our results are consistent with our hypothesis that academic adjustment is associated with perfectionism and coping strategies. Importantly, both the perfectionism and coping strategies account for the large effect size of academic adjustment, $r^2=.41$ [9].

For the third research question, our results also found significant associations between perfectionism and coping strategies, that adaptive perfectionism is positively associated with problem-focused coping but negatively associated with emotion-focused coping. In contrast, maladaptive perfectionism is positively associated with emotion-focused coping but negatively associated with problem-focused coping. Medium to large effect size was found in the association between maladaptive perfectionism and emotion-focused coping and between adaptive perfectionism and problem-focused coping. These findings are consistent with the findings of Zhang and Zhao [41], who surveyed Chinese undergraduate students, and Larijani and Besharat [21], who surveyed Iran undergraduate students. The consistency indicates the robustness of the associations.

The fourth research question is about the mediating effects of coping strategies. Our results showed that both the problem-focused and emotion-focused coping strategies are the mediators for the effects of adaptive perfectionism on academic adjustment. These results indicate that besides the direct effect of adaptive perfectionism on academic adjustment, the indirect effect of coping strategies also influences their relationships.

However, the results only partially support the mediating effect of coping strategies on maladaptive perfectionism and academic achievement. Maladaptive perfectionism is more likely to have poorer academic adjustment, partly because they are more likely to use emotion-focused coping strategies. However, the relationship between maladaptive perfectionism and academic adjustment is not relevant to problem-focused coping strategies. In other words, the use of problem-focused coping strategies did not help to improve academic adjustment among maladaptive perfectionism.

Conclusion

Overall, the findings of this study support the predictions based on the personality-coping-outcome theory that coping strategies mediate the effects of perfectionism on academic adjustment. Adaptive perfectionism is more likely to use problem-focused. However, maladaptive perfectionism is more likely to use emotion-focused coping strategies, and such coping strategies have influenced their adjustment in academic life.

Implications

In terms of practical implication, the findings suggested the importance of coping strategies in academic adjustment. More use of problem-focused and less emotion-focused coping strategies can assist both adaptive and maladaptive perfectionism students in adjusting better. Accordingly, awareness programmes can be provided to students to increase their knowledge of coping strategies and understand the advantages and disadvantages of different coping strategies. Besides, workshops can be provided to students to train them to use problem-focused coping strategies while facing academic adjustment issues.

In terms of theoretical implication, the findings indicate the importance of coping strategies that associate personality and its outcomes. Most personality theories have mentioned personality influences on outcomes [33] but seldom explore the mechanism that links personality and outcomes. The personality-coping-outcome theory suggests that coping strategies can be a mediator that links between personality and outcomes. The findings of this study support the application of the theory in the areas of academic adjustment. Even though personality is mostly formed through nature and thus hard to change, training of coping strategies can still be possible to change the direct effect of personality on academic adjustment.

Limitation

The interpretation of the study should be cautious. As the sample is recruited from a university in Malaysia, and the purposive sampling method was used in the study, the results may not generalize to undergraduates in other institutions. Future studies may need to recruit more samples

from diverse settings, demographics, and academic backgrounds to examine the robustness of the findings. Besides, as the data is collected using a cross-sectional design that only a statisti-

cal mediator can be proposed, future studies may need to use an experimental design to examine the cause-effect explanation and the mediating effect [31].

References

1. 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.
2. Arjanggih R., Kusumaningsih L.P.S.. College adjustment of first year students: The role of social anxiety. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 1, pp. 30—39. DOI:10.12928/jehcp.v5i1.4273.
3. Aspelmeier J.E., Love M.M., McGill L.A., Elliott A.N., Pierce T.W. Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first-and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 2012. Vol. 53, no. 7, pp. 755—781. DOI:10.1007/s11162-011-9252-1.
4. Baker S.R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 2004. Vol. 23, no. 3, pp. 189—202. DOI: 10.1007/s12144-004-1019-9.
5. Bailey T.H., Phillips L.J. The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 2016. Vol. 35, no. 2, pp. 201—216. DOI: 10.1080/07294360.2015.1087474.
6. Bukhari S.R., Ejaz T. Relationship between Psychological Distress, Coping Strategies and Adjustment to University Life among University Freshmen. *Pakistan Journal of Medical Research*, 2020. Vol. 59, no. 2, pp. 66—69.
7. Clinciu A.I. Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2013. Vol. 78, pp. 718—722. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.04.382.
8. Closson L.M., Boutillier R.R. Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences* 2017. Vol. 57, pp. 157—162. DOI:10.1016/j.lindif.2017.04.010.
9. Cohen J. A power primer. *Psychological Bulletin*, 1992. Vol. 112, no. 1. pp. 155—159. DOI:10.1037/0033-2909.112.1.155.
10. Comerchero V., Fortugno D. Adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism and statistics anxiety in graduate psychology students. *Psychology Learning & Teaching*, 2013. Vol. 12, no. 1, pp. 4—11. DOI:10.2304/plt.2013.12.1.4.
11. Cousins C., Servaty-Seib H.L., Lockman J. College student adjustment and coping: Bereaved and nonbereaved students. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 2017. Vol. 74, no. 4, pp. 386—409. DOI:10.1177/0030222815598911.
12. Credé M., Niehorster S. Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 2012. Vol. 24, no. 1, pp. 133—165. DOI:10.1007/s10648-011-9184-5.
13. Frost R.O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 1990. Vol. 14, no. 5, pp. 449—468. DOI:10.1007/bf01172967.
14. Gallagher D.J. Personality, coping, and objective outcomes: Extraversion, neuroticism, coping styles, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 1996. Vol. 21, no. 3, pp. 421—429. DOI:10.1016/0191-8869(96)00085-2.
15. Hadi N.U., Abdullah N., Sentosa I. Making sense of mediating analysis: A marketing perspective. *Review of Integrative Business & Economics Research*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 62—76.
16. Hair Jr. J.F., Hult G.T.M., Ringle C., Sarstedt M. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications, 2016.
17. Henseler J., Ringle C.M., Sarstedt M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 2015. Vol. 43, no. 1, pp. 115—135. DOI:10.1007/s11747-014-0403-8.
18. Iruloh B.R., Ukaegbu H.M. Social support, coping strategies and academic adjustment of first year university undergraduates in rivers state, Nigeria. *British Journal of Psychology Research*, 2017. Vol. 5, no. 1, pp. 21—31.
19. Kim H.Y. Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 2013. Vol. 38, no. 1, pp. 52—54. DOI:10.5395/rde.2013.38.1.52.
20. Lapoint S.O., Soysa C.K. Great Expectations: Perfectionism and Residence Status Predict College Adjustment. *PSI CHI Journal of Psychological Research*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 98-107. DOI:10.24839/2164-8204.jn19.3.98.
21. Larijani R., Besharat M.A.. Perfectionism and coping styles with stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 5, pp. 623—627. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.154.
22. Lee G., Park T.I., Cho H. Maladaptive perfectionism and college adjustment of international students

- in Korea: A moderated mediation model of social support. *Sustainability*, 2020. Vol. 12, no. 11, pp. 4729. DOI:10.3390/su12114729.
23. Lins de Holanda Coelho G., Pereira Monteiro R., Vilar R., H.P. Hanel P, Cunha Moizés H.B., Gouveia V.V. Psychometric evidence of the short almost perfect scale (saps) in brazil. *The Counseling Psychologist*, 2021. Vol. 49, no. 1, pp. 6—32. DOI:10.1177/0011000020949146.
24. Ministry of Education. Quick Facts 2018: Malaysia Educational Statistics booklet 2018 [Electronic resource]. URL: <https://www.moe.gov.my/penerbitan/1587-quick-facts-2018-malaysia-educational-statistics-1/file> (Accessed 22.02.2020).
25. Mushtaq A., Asghar A., Saifullah K. Students' Socio-Economic Status and Academic Adjustment in University of Sargodha. *Global Regional Review*, 2017. Vol. 2, no. 1, pp. 330—342. DOI:10.31703/grr.2017(II-I).23.
26. Rafati F., Nouhi E., Sabzevari S., Dehghan-Nayeri N. Coping strategies of nursing students for dealing with stress in clinical setting: A qualitative study. *Electronic Physician*, 2017. Vol. 9, no. 12, pp. 6120. DOI:10.19082/6120.
27. Rice K.G., Lapsley D.K. Perfectionism, coping, and emotional adjustment. *Journal of College Student Development*, 2001. Vol. 42, no. 2, pp. 157—168.
28. Rice K.G., Richardson C.M., Tueller S. The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of Personality Assessment*, 2014. Vol. 96, no. 3, pp. 368—379. DOI:10.1080/00223891.2013.838172.
29. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1966. Vol. 80, no. 1, pp. 1—28. DOI:10.1037/h0092976.
30. Setia M.S. Methodology series module 3: Cross-sectional studies. *Indian Journal of Dermatology*, 2016. Vol. 61, no. 3, pp. 261—264. DOI:10.4103/0019-5154.182410.
31. Shaughnessy J., Zechmeister E., Zechmeister J. *Research Methods in Psychology* (10th ed.), McGraw-Hill, 2015.
32. Siah P.C., Ang H.Q., Chan S.M., Wong E.L. The effects of locus of control on procrastination among undergraduates: the coping strategy as a mediator. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 91-103. DOI:10.51865/JESP.2021.1.09.
33. Soto C.J. How replicable are links between personality traits and consequential life outcomes? The life outcomes of personality replication project. *Psychological Science*, 2019. Vol. 30, no. 5, pp. 711—727. DOI:10.1177/0956797619831612.
34. Sripan T., Sujivorakul C. Variables that influence the intention to persist in vocational education. *International Journal of Instruction*, 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 17—32. DOI:10.29333/iji.2020.1322a.
35. Stoeber J. Comparing two short forms of the Hewitt—Flett multidimensional perfectionism scale. *Assessment*, 2018. Vol. 25, no. 5, pp. 578—588. DOI: 10.1177/1073191116659740.
36. T'ng S.T., Ho K.H., Low S.K. Are you “phubbing” me? The determinants of phubbing behavior and assessment of measurement invariance across sex differences. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 159—190. DOI:10.17583/rimcis.2018.3318.
37. Van Rooij E.C., Jansen E.P., Van De Grift W.J. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 2018. Vol. 33, no. 4, pp. 749—767. DOI:10.1007/s10212-017-0347-8.
38. Xie Y. Reliability and validity of the simplified coping style questionnaire. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 1998. Vol. 6, no. 2, pp. 114—115.
39. Wu W., Zhang Y., Goldsamt L., Yan F., Wang H., Li X. The mediating role of coping style: Associations between intimate partner violence and suicide risks among Chinese wives of men who have sex with men. *Journal of Interpersonal Violence*, 2021. Vol. 36, no. 11—12, pp. NP6304—NP6322. DOI:10.1177/0886260518814264.
40. Zhang B., Cai T. Coping styles and self-esteem as mediators of the perfectionism-depression relationship among Chinese undergraduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 2012. Vol. 40, no. 1, pp. 157—168. DOI:10.2224/sbp.2012.40.1.157.
41. Zhang X., Zhao P. The study on the relations among perfectionism & coping style & interpersonal relationship of university students. *Asian Social Science*, 2010. Vol. 6, no. 1, pp. 145—151. DOI:10.5539/ass.v6n1p145.
42. Zangirolami-Raimundo J., Echeimberg J. de O., Leone C. Research methodology topics: Cross-sectional studies. *Journal of Human Growth and Development*, 2018. Vol. 28, no. 3, pp. 356—360. DOI:10.7322/jhgd.152198.
43. Zhao X., Lynch Jr. J.G., Chen Q. Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 2010. Vol. 37, no. 2, pp. 197—206. DOI:10.1086/651257.
44. Zulita M. Strategies to prevent dropouts [Electronic resource]. *New Straits Times*, 2019. URL: <https://www.nst.com.my/education/2019/07/503141/strategies-prevent-dropouts> (Accessed 22.02. 2020).

Information about the authors

Poh Chua Siah, PhD in Psychology, Associate Professor, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my

See Sin Ang, undergraduate, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8331-5486>, e-mail: aseesin@gmail.com

Kok Wei Tan, Undergraduate, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-1988>, e-mail: kwtan1627@gmail.com

Chean Ni Phi, Undergraduate, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5476-5058>, e-mail: cheanni_0330@hotmail.com

Pit Wan Pung, PhD in Psychology, Assistant Professor, Universiti Tunku Abdul Rahman, Kampar Campus, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-767X>, e-mail: pungpw@utar.edu.my

Информация об авторах

Сиах По Чуа, кандидат психологических наук, доцент, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0991-1313>, e-mail: siahpc@utar.edu.my

Анг Си Син, студент, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8331-5486>, e-mail: aseesin@gmail.com

Тан Кок Вай, студент, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-1988>, e-mail: kwtan1627@gmail.com

Пхи Чен Ни, студент, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5476-5058>, e-mail: cheanni_0330@hotmail.com

Пит Ван Пунг, кандидат психологических наук, Университет Тунку Абдул Рахман, кампус Кампар, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4283-767X>, e-mail: pungpw@utar.edu.my

Получена 24.08.2021

Received 24.08.2021

Принята в печать 30.08.2022

Accepted 30.08.2022

Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации

Алехина С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Самсонова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Шеманов А.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Представлена проблема моделирования инклюзивной образовательной среды как сложного системного объекта, где системообразующим отношением выступает связь условий поддержки и активного участия всех субъектов образовательной среды с учетом разнообразия образовательных потребностей. Полученные в эмпирическом исследовании данные иллюстрируют теоретические положения о том, что специальные условия в качестве мер поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут становиться основой их активного участия в образовательном процессе при условии формирования субъектного запроса на поддержку на основе рефлексии своих интересов и трудностей. Выборка исследования включала 8 организаций среднего профессионального образования (N=1811 студентов, из них 17,3% со статусом инвалидности или ОВЗ). Установлено, что на всей выборке организуемые в профессиональной образовательной организации (ПОО) формы работы и варианты поддержки были востребованы студентами значительно меньше ($p < 0,05$) предоставленных возможностей. Уровень признания студентами имеющихся трудностей был между «никогда» и «редко» или «редко» и «иногда». Обсуждается обнаруженная парадоксальная статистически значимая ($p < 0,01$) положительная связь (от слабой до умеренной: $r = 0,264$; $r = 0,482$) между переживаемым уровнем поддержки и желанием студента уйти из ПОО. Рассмотрены стратегии моделирования инклюзивной образовательной среды и намечены перспективы исследования ее технологического обеспечения.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, системный подход, моделирование, системообразующий фактор, участие, поддержка, субъектность, особые образовательные потребности.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00110-22-02 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

Благодарности. Авторы выражают признательность Л.М. Прокопьевой за помощь в сборе данных для исследования и в проведении их статистического анализа.

Для цитаты: Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. Психологическая наука и образование, 2022. Том 27 . No 5 . С . 69—84 . DOI: <https://doi.org/10.17759/pse .2022270506>

Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization

Svetlana V. Alekhina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Elena V. Samsonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

The article focuses on the problem of modeling inclusive educational environment as a complex system object in which the system-forming relation is the connection between support and active participation of all participants of the educational environment, taking into account the diversity of educational needs. The empirical research data presented in the article illustrate the theoretical provisions that special educational conditions as support measures for students with disabilities can become the basis for their active participation in the educational process, provided that a subjective request for support is formed based on the reflection of the students' own interests and difficulties. The sample included 8 institutions of secondary vocational education (N=1811 students, 17,3% of them with a status of disability or SEN). Throughout the sample, forms of work organized in a vocational educational organization (VEO) and support options were significantly less demanded by students ($p<0.05$) as compared to the opportunities provided. The level of difficulties recognition in the students varied between "never"/"rarely" and "rarely"/"sometimes". The found paradoxical statistically significant ($p<0.01$) positive relationship (from weak to moderate) between the experienced level of support and the student's desire to leave VEO is discussed. Strategies for modeling the inclusive educational environment are considered, and prospects for studying its technological support are outlined.

Keywords: inclusive educational environment, systemic approach, modeling, system-forming factor, participation, support, agency, special educational needs.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 04/08/2022 No. 073-00110-22-02 "Scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment in the system of general and vocational education".

Acknowledgements. The authors are grateful to L.M. Prokopyeva for her help in collecting data for the study and in conducting statistical analysis.

For citation: Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506> (In Russ.).

Введение

Система образования Российской Федерации стремится к инклюзивности, законодательно закрепив это право и обеспечив его стратегическими документами — межведомственными комплексными планами по развитию инклюзивного образования до 2030 года. Важность этих документов связана с тем, что они позволяют разработать базовую модель инклюзивной образовательной организации с учетом специфики всех уровней образования [11; 12; 13]. Такая модель, согласно данным документам [11; 12], станет основой для обсуждения характеристик инклюзивной среды с представителями заинтересованных сообществ, а также для проектирования реального объекта и построения системы ее динамической оценки и измерения. С нашей точки зрения, решение задачи моделирования инклюзивной образовательной среды (ИОС) сталкивается с противоречивостью, сложностью и системным характером самого объекта.

Целью нашей работы является авторское определение подхода для теоретического осмысления понятия ИОС и построения базовой модели ИОС на уровне образовательной организации (ОО), а также иллюстрация основных характеристик этого подхода на материале эмпирического исследования.

В рамках концептуально-теоретического этапа моделирования [20] нами был проведен анализ исследований, посвященных изучению ИОС. Этот анализ позволил условно объединить их в два разнонаправленных подхода.

В рамках первого из них внимание ученых в большей мере обращено на компонентный состав среды [3; 4; 32; 33; 35]. При этом образовательная среда выступает скорее как совокупность компонентов, характеризующих разные аспекты инклюзивности среды, что может оцениваться факторным анализом [32].

Так, при выборе нескольких критериев инклюзивности (доступность, вариативность, толерантность и др.) и ряда компонентов среды (предметного, программно-технологического, социального и т.п.) инклюзивность ее будет определяться через оценку каждого компонента по каждому критерию в отдельности и суммированию полученных результатов. Вопрос о том, на каком основании выбираются критерии инклюзивности, решается заранее и выступает как предпосылка анализа среды. При таком подходе к определению инклюзивности образовательной среды вся она целиком предстает как простая сумма ее частей, где объединяющее ее качество привносится внешней рефлексией исследователя, а не рассматривается как порожденное отношениями внутри самой совокупности элементов образовательной среды *новое качественное состояние* [33].

В таком случае субъект, который в нее «помещается», педагог или обучающийся, также оказывается внешним для среды агентом, который может более или менее успешно воспользоваться данными ему условиями. Подобный тип функционирования компонентов окружения субъектов образовательной деятельности, при котором эти компоненты задаются в качестве лишь внешних *условий* деятельности субъектов, В.А. Ясвин предлагает называть образовательным *пространством*, а не образовательной *средой* [26, с. 33—34].

В рамках второго методологического подхода к определению понятия образовательной среды акцент делается на том, образуют ли элементы среды систему. Принцип системности отчетливо сформулирован в работе А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского: «Системность — объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они

образуют, приобретая благодаря этому при-
сущие целому новые свойства... [16, с. 350]»
(цит. по: [7, с. 6]).

Обращение к системной методологии
анализа ИОС обусловлено тем, что основной
методологической парадигмой современных
федеральных государственных образователь-
ных стандартов является системно-деятель-
ностный подход в обучении, который стал до-
минантой отечественной педагогики с 1985 г.
Это была попытка эксплицитно объединить
принцип системности, который разрабатывал-
ся в исследованиях классиков нашей отече-
ственной психологии (таких как Б.Г. Ананьев,
Б.Ф. Ломов, М.Г. Ярошевский, А.В. Петров-
ский и др.), и деятельностный подход (который
всегда был имплицитно системным), разраба-
тывавшийся Л.С. Выготским, Л.В. Занковым,
Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и мн. др.
Но, принимая принцип системности как экс-
плицитный, следует также признать, что некото-
рые *отношения и связи* между элементами в
системе как взаимосвязанном целом должны
быть *системообразующими* [19].

Что же в рамках второго подхода можно
считать системообразующим компонентом
для инклюзивной образовательной среды?

Базовые документы по инклюзивному об-
разованию утверждают, что «конечная цель
инклюзивного образования заключается в том,
чтобы *каждый отдельный человек* мог
принимать *эффективное участие* в жизни
общества и *развивать свой потенциал*» [18,
с. 6], откуда следует, что и в международных
документах по инклюзивному образованию,
и в исследованиях по этой теме высокая
значимость придает участию (participation)
обучающихся в ИОС и их вовлеченности
(involvement) в общую деятельность (см. так-
же [9; 25; 29; 30; 31; 35; 36; 37; 38; 39]). О зна-
чении участия в современном мире говорит
также степень генерализации этого поня-
тия применительно к пониманию нынешней
культурной ситуации, которую американский
философ и культуролог Генри Дженкинс опи-
сывает как культуру соучастия [6].

Мы предполагаем, что *системообра-
зующим качеством* для инклюзивной об-
разовательной среды является активное

включение в образовательный процесс всех
его участников (учителей, специальных
педагогов, учащихся с особыми образова-
тельными потребностями, их нормативно
развивающихся сверстников, родителей) в
качестве субъектов деятельности, которые
способны менять и перестраивать среду,
развиваясь сами и преобразуя имеющуюся
в среде совокупность внешних условий в
свои актуальные возможности с учетом раз-
нообразия потребностей.

С подобным пониманием системного свой-
ства инклюзивной образовательной среды,
на наш взгляд, может быть продуктивно соот-
несено понятие среды как обеспечивающей
возможности (affordance, по Дж. Гибсону) для
активности субъекта, предложенное В.А. Ясви-
ным [26, с. 32]. Он рассматривает в качестве ее
системного свойства создание в образователь-
ной среде возможностей реализации для каж-
дого обучающегося своей субъектной позиции.
Среда при этом выступает не безотносительно
субъекта, а на отношении к нему — как систе-
ма, включающая действующего в ней субъекта,
причем среда определяется как предоставляю-
щая субъекту возможности деятельности в ней.
Тем самым характеристики среды превращают-
ся из внешних условий в направления активно-
го, осознанного участия в ее преобразовании
в ходе реализации субъектом себя, своих наме-
рений и целей вместе с другими действующими
субъектами образования [26].

Для того чтобы принцип активного уча-
стия в качестве системообразующего принци-
па создания инклюзивной образовательной
среды стал реальной основой ее моделирова-
ния, в качестве следующего шага необходимо
осуществить концептуализацию и операцио-
нализацию этого принципа.

Концептуализацию принципа участия мы
рассматриваем на основе культурно-истори-
ческой концепции Л.С. Выготского. Согласно
этой концепции, культурное развитие ребенка
происходит в процессе усвоения исторически
выработанных форм и способов деятельности.
При этом результат действия среды во многом
определяется степенью осмысления челове-
ком этой среды, тем значением, в котором она
для него выступает, что приводит к рождению

личности как социального индивида, т.е. к социализации человека. Процесс осмысления и переосмысления человеком окружающего мира требует определенных средств, основным из которых Л.С. Выготский считает общение, так как именно оно вызывает у человека потребность в использовании и употреблении различных знаков (языковых, графических, математических, художественных и др.), обеспечивающих формирование у человека высших психических функций, способствующих появлению новых способов мышления, овладению культурными средствами поведения. В этом смысле образовательная среда выступает в качестве системы культурных знаков, которые для обучающегося должны предстать как средства управления своими психическими функциями и построения отношений с миром, с окружающими людьми, с самим собой [5]. Это происходит, если при организации образовательной среды поддерживается позиция активного участия в образовательной деятельности обучающихся совместно с педагогами и другими субъектами среды, при которой эти субъекты осознанно используют имеющиеся ресурсы [31].

Особенно важной поддержка становится для обеспечения участия обучающихся с ОВЗ, поскольку в силу ограниченности в имеющейся наличной среде доступных для них ресурсов снижена степень их самостоятельного участия. Принцип активного участия обучающихся с ОВЗ в ИОС широко обсуждается в работах многих отечественных исследователей [3; 10; 15; 16; 24; 25]. При этом авторы справедливо указывают на проблему формального отношения к построению инклюзивной среды как системы условий для обучающихся с ОВЗ, которые оказываются в ней пассивны, поскольку «помещаются» в подготовленные для них условия, не принимая участия в их создании, а являясь лишь потребителями этих условий [3; 25]. Разделяя данную позицию, мы считаем, что под участием в данном случае следует понимать прежде всего деятельность обучающихся в построении своего индивидуального образовательного маршрута, самостоятельном выборе своей внеучебной занятости, осознании своих инте-

ресов и трудностей и запрос на необходимые виды поддержки.

В предисловии к книге Д.А. Леонтьева и соавторов С.В. Алехина пишет: «В основе включающей практики образования лежит принцип поддержки, требующий организации психологического сопровождения как обучающихся с инвалидностью, так и всех тех, кто работает с ними. Из всех возможных способов решения этой задачи наиболее эффективными оказываются те, в которых актуализирован личностный потенциал студента, его внутренние ресурсы преодоления» [1, с. 4].

Таким образом, в роли системообразующего отношения ИОС выступает связь оказываемой поддержки и участия, превращающая условия среды в возможности для образовательной деятельности ее субъектов.

Операционализация модели ИОС как исследовательская задача может идти в нескольких направлениях. Одним из них является включение субъектов среды, ориентированных на ее изменение, в изучение самой среды вместе с исследователями. Такой тип исследования называется партиципаторным [24; 28]. Институтом проблем инклюзивного образования (ИПИО) МГППУ было проведено подобное исследование в рамках апробации методики самооценки инклюзивности школьной среды образовательной организации в целях ее развития [2]. Другим направлением операционализации объекта моделирования может являться анализ соотнесенности поддержки и участия обучающихся в образовательном процессе. Для того чтобы конкретизировать эту соотнесенность, мы используем данные другого исследования ИПИО МГППУ, отдельные результаты которого приведены ниже.

Методы и выборка эмпирического исследования

Исследование проводилось Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ в восьми организациях среднего профессионального образования (СПО) Псковской области и Красноярского края. В исследовании участвовали представители администрации, педагоги и студенты образовательных организаций СПО. Для данной работы были

выбраны ответы онлайн-анкеты для студентов. Выборку составили 1811 студентов, из которых 17,3% имеют статус инвалидности или ОВЗ. Некоторые результаты показаны на примере двух организаций СПО. Были рассмотрены данные исследования по колледжу из Псковской области (189 студентов, из которых 11,1% обучающихся с ОВЗ) и техникуму из Красноярского края (188 студентов, из которых 49,5% с ОВЗ), значительно отличающимся между собой по профилю обучения и числу студентов с ОВЗ (по числу студентов с ОВЗ имеется статистически значимое отличие по угловому критерию Фишера, $p < 0,01$).

Анкета для студентов СПО состоит из 20 вопросов закрытого типа. В ответах на некоторые вопросы использовалась лайкертовская шкала (пояснения приведены при описании результатов). Для анализа мы выбрали те вопросы, которые позволяют соотнести созданные в организациях СПО условия поддержки со степенью участия и востребованности этих условий студентами. Вопросы касались интересов, трудностей, предлагаемых организацией форм активности и участия в них студентов, возможности обращения к персоналу профессиональных образовательных организаций за поддержкой и помощью и реальных обращений студентов, а также один из вопросов был о желании сменить образовательную организацию.

Обработка полученных количественных данных проводилась с помощью программы Excel на сравнительно-сопоставительном анализе анкетных форм. При работе с данными использовались: группировка, средние величины, частотное распределение, корреляционный анализ (определение коэффициента корреляции Спирмена), сравнительный анализ: сравнение колледжа и техникума по числу студентов с ОВЗ проведено по угловому критерию Фишера; сравнение между группами респондентов по соответствующим вопросам, а также внутри одной группы между ответами на вопрос о возможности участия и реальном участии проводилось с помощью непараметрических критериев Манна—Уитни и Вилкоксона.

Результаты и обсуждение

Данные, представленные в табл. 1, показывают, что, когда в организации создаются определенные условия, направленные на поддержку их инициативы и активности, они оказываются востребованными студентами далеко не в полной мере, т.е. не становятся реальными возможностями для осуществления ими как субъектами образовательного процесса своей активности и участия.

Неполная востребованность предлагаемых в ПОО условий может иметь ряд объяснений, но нам важно отметить такую причину, как отсутствие восприятия студентами этих условий в качестве адресованных их собственным потребностям.

Предложенные в анкете вопросы позволили выявить на примере конкретных образовательных организаций (колледжа из Псковской области и техникума из Красноярского края) возможные факторы, которые могут влиять на участие студентов (табл. 2, 3).

Из сравнения табл. 2 и 3 видно, что более высокую степень участия студенты проявляют в тех сферах деятельности, которые им более интересны. Студенты колледжа, по-видимому, больше заинтересованы в индивидуальных и групповых формах учебной деятельности (судя по относительно более высокой востребованности индивидуальных проектов — 28% из 69,3% (табл. 3), а также более выраженному интересу к формам работы в малых группах (табл. 2)), а студенты техникума — в социальной работе и мероприятиях, связанных с активным общением (праздники, спорт, волонтерство) (табл. 3). О сферах интересов студентов ПОО говорят также более высокие цифры их участия в различных формах работы в сравнении с осознаваемыми возможностями участия (табл. 3). Из этих данных видно, что наименьшие цифры отношения возможности участия к реальному участию, говорящие о более выраженном интересе к участию, в случае колледжа относятся к индивидуальным проектам и участию в рабочих бригадах (отношения возможностей к реальному участию менее 3 и 4 соответственно), что, видимо, больше связано с учебной активностью, а в случае техникума — скорее к социальной работе и

Таблица 1

**Соотношение организованных в ПОО форм работы для участия студентов
и реального участия студентов в этих формах**

Укажите, в каких формах работы у Вас есть возможность участия и в каких Вы уже участвуете	Возможность участия (ВУ), %	Участие (У), %	ВУ/У
в индивидуальных проектах	67,9	22,2	3,06
в планировании (индивидуализации) своей образовательной траектории	50,5	13,8	3,66
волонтерском движении	60,4	15	4,03
рабочих бригадах	51,1	13,4	3,81
студенческом совете	56	14,1	3,97
управляющем совете	45,3	11,3	4,01
проектировании и оформлении предметно-пространственной среды	49	11,8	4,15
кружках дополнительного образования	58,3	15,3	3,81
работе приемной комиссии	41,6	10,8	3,85
проведении мероприятий для сверстников своего и других учреждений	55,1	13,3	4,14
праздничных мероприятиях и концертах	62,3	17,8	3,5
спортивных мероприятиях	64,8	19,9	3,26
профориентационных мероприятиях	51,1	11,5	4,44
конкурсах профессионального мастерства, «Абилимпикс», World-Skills	53	13,5	3,92
организации новых кружков и секций	49	10,7	4,58
программах «Профессиональное обучение без границ»	44,2	10,5	4,21
социально значимых проектах	48,8	11	4,44
в представлении интересной информации о ПОО на своих страницах в соцсетях	55,3	12,5	4,24

Примечание: Все различия между возможностями участия и реальным участием были статистически достоверны по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона ($p < 0,01$).

Таблица 2

**Сравнение интереса студентов колледжа и техникума
к педагогическим технологиям**

Укажите, какие педагогические технологии вызывают у Вас интерес на занятиях и во внеучебной работе	Колледж, %	Техникум, %
проектная работа	28,6	26,1
дистанционное обучение	50,3*	34,0*
портфолио	4,8	8,5
индивидуальные задания	28,6	25,0
выполнение заданий в малых группах	35,4**	24,5**
выполнение заданий в парах	44,4	45,7
исследовательская работа	20,6	22,3
профессиональные пробы	19,0	26,1

Примечание: Звездочкой отмечены статистически достоверные различия между колледжем и техникумом по соответствующему вопросу при $p < 0,01$; двумя звездочками — при $p < 0,02$ по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона.

Таблица 3

Возможность участия в различных формах работы и реальная востребованность этих форм в двух ПОО

Укажите, в каких формах работы у Вас есть возможность участия и в каких Вы уже участвуете	Учебное заведение					
	колледж			техникум		
	Возможность (В), %	Участие (У), %	В/У	Возможность (В), %	Участие (У), %	В/У
в индивидуальных проектах	69,3	28,0*	2,475	66,5	17,6*	3,78
в планировании (индивидуализации) своей образовательной траектории	53,4	11,1	4,81	53,7	17,6	3,05
волонтерском движении	74,1 ^a	16,9*	4,38	62,2 ^a	25,5*	2,44
рабочих бригадах	60,3	15,3	3,94	55,3	18,6	2,97
студенческом совете	57,1	15,3	3,73	51,6	19,7	2,62
управляющем совете	48,1	9,5**	5,06	49,5	19,7**	2,51
проектировании и оформлении предметно-пространственной среды	48,7	10,6	4,59	50,5	16,0	3,16
кружках дополнительного образования	61,9	13,2**	4,69	56,4	29,3**	1,92
работе приемной комиссии	44,4	8,5*	5,22	44,7	16,5*	2,71
проведении мероприятий для сверстников своего и других учреждений	61,4	11,6*	5,29	59,6	19,7*	3,02
праздничных мероприятиях и концертах	68,8	15,9**	4,33	63,8	27,1**	2,35
спортивных мероприятиях	70,9	16,4*	4,32	70,2	26,6*	2,64
профориентационных мероприятиях	57,1	9,5	6,01	52,7	14,9	3,54
конкурсах профессионального мастерства, «Абилимпикс», WorldSkills	57,1	13,2	4,32	51,1	19,1	2,68
организации новых кружков и секций	50,3	8,5	5,92	51,6	11,7	4,41
программах «Профессиональное обучение без границ»	45,0	8,5	5,29	48,9	14,9	3,28
социально значимых проектах	54,0	9,5	5,68	53,2	14,4	3,69
в представлении интересной информации о ПОО на своих страницах в соцсетях	57,7	9,0*	6,41	53,7	16,5*	3,25

Примечание: попарно сравнивались возможности участия в колледже и техникуме и реальное участие в колледже и техникуме; статистически достоверные различия по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона между возможностями участия в колледже и техникуме отмечены литерой «а»: ^a ($p < 0,05$), а между реальным участием в колледже и техникуме отмечены одной звездочкой ($p < 0,05$) и двумя ($p < 0,01$).

сфере общения (отношения возможностей к реальному участию менее 3).

Таким образом, можно отметить, что и в организации разнообразных форм участия необходимо соотносить их с интересами студентов. Это требует вовлечения студентов в планирование своей образовательной траектории, включающей деятельность по осознанию своих интересов и трудностей, а также способов их

реализации и преодоления. Однако доля студентов, участвующих в таком планировании, как во всей выборке (13,8%) (табл. 1), так и в колледже (11,1%) и техникуме (17,6%) (табл. 3) невелика.

Трудности, предложенные для оценки их наличия в ПОО по шкале их проявления (использована лайкертовская шкала: никогда — 1, редко — 2, иногда — 3, часто — 4), отмечаются студентами в значении от «никогда» до «редко»

и «иногда». Притом, если учебные трудности в ПОО располагались в среднем в диапазоне от «редко» до «иногда», то трудности общения — от «никогда» до «редко» (табл. 4).

Возможно, эти трудности не являются значимыми для студентов или же они не хотят их признавать в ответах. В случае если перечисленные для оценки трудности не актуальны для студентов, то и сами формулировки трудностей нуждаются в совместной рефлексии со студен-

тами. В то же время если трудности не рефлексированы или не признаются студентами, то и запрос на поддержку не формируется (формулирование запроса означало бы признание трудности перед собой и сверстниками). Это показывают данные табл. 5, полученные для всей выборки, из которых видно, что возможность обратиться за поддержкой к разным специалистам у студентов есть, но реально это делает относительно небольшая их доля.

Таблица 4

Частота возникновения у студентов трудностей по всей выборке

Укажите, как часто возникают у Вас трудности	Никогда, %	Редко, %	Иногда, %	Часто, %
при изучении некоторых дисциплин	26,7	39,5	28,6	5,2
при запоминании материала	18,3	37,8	34,2	9,7
при подготовке к домашним заданиям	30,1	40,3	22,5	7,1
при выступлении у доски	24,1	34,7	25,3	15,8
при написании контрольных работ	17,2	39,2	32,3	11,3
при прохождении производственного обучения	37,6	38,6	19,2	4,6
в передвижении по учебному корпусу	69,4	18,6	8,3	3,7
в общении с другими студентами	61,3	23,5	10	5,1
в общении со студентами с ОВЗ	63,2	23,1	9,4	4,3
в общении со студентами из семей мигрантов	70,4	18,4	7,5	3,7
при взаимодействии с преподавателями	52,7	29,8	13,8	3,7
в общении с другим полом	62,7	22,1	10,5	4,6
в саморегуляции эмоций и поведения	56,3	25,8	13	5

Таблица 5

Сопоставление ответов студентов о возможности получить поддержку и помощь в СПО и реальном ее получении

Укажите, консультации и помощь каких работников в ПОО у Вас есть возможность получить и Вы уже получали в текущем учебном году	Возможность, %	Получение поддержки, %
администратора	60,1	19,5
социального педагога	64,9	19,4
психолога	65,3	19,2
классного руководителя/куратора/зав. отделением	65,7	41,5
тьютора	42,2	13
воспитателя	49,8	18,9
ассистента	44,2	12,3
мастера производственного обучения	64,9	34
педагогов	63,9	37,3

Примечание: Все различия между возможностями обращения и реальным обращением были статистически достоверны по критериям Манна—Уитни и Вилкоксона ($p < 0,05$).

При этом частота обращений за консультацией и помощью к педагогам, классному руководителю и мастерам производственного обучения намного превышает частоту обращений к специалистам поддержки (психологу, социальному педагогу, тьютору, воспитателю).

Анализ данных по двум выбранным организациям СПО показывает, что частота обращений за помощью к педагогам была скорее выше ($p=0,062$) в колледже (42,9%), чем в техникуме (33,5%), а в техникуме был значимо выше ($p<0,01$) уровень обращения к социальному педагогу (32,4%) и воспитателю (28,2%), чем в колледже (19% и 16,9% соответственно), что подтверждает наше предположение, что различие может быть связано с большим интересом студентов колледжа к деятельности, связанной с учебным процессом (например, в индивидуальных проектах: колледж — 28,0%, техникум — 17,6%, $p<0,05$), а в техникуме — с большим интересом к социальной работе (волонтерское движение: колледж — 16,9%, техникум — 25,5%, $p<0,05$) и мероприятиям, предполагающим общение — праздничные, спортивные и др. мероприятия (колледж: 15,9% и 16,4%, техникум — 27,1%, $p<0,01$ и 26,6%, $p<0,05$ соответственно).

При этом также и степень признания учебных трудностей в формах учебной деятельности была выше в колледже (при изучении некоторых дисциплин, выступлении у доски, написании контрольных работ, взаимодействии с преподавателями, $p<0,05$), в то время как в техникуме, видимо, были более выражены трудности в социальном общении, судя по значимо более высокому ($p<0,01$), чем в колледже, уровню обращения за помощью к социальным педагогам и воспитателям и большим трудностям в общении со студентами из семей мигрантов ($p<0,05$).

Нужно отметить, что в обеих ПОО наблюдается достоверная *умеренная отрицательная* связь между трудностями студентов и поддержкой педагогов. Связь поддержки и трудностей при изучении некоторых дисциплин, подготовке домашних заданий, прохождении производственного обучения и вза-

имодействии с преподавателями в колледже — *умеренно* отрицательная ($0,3<r<0,5$), в остальных случаях — *слабо* отрицательная ($r<0,3$). В техникуме наблюдалась умеренная отрицательная связь между трудностями при взаимодействии с преподавателями и поддержкой педагогов. Корреляционная связь в техникуме и колледже показывает, что чем меньше поддержка, тем больше трудности. В частности, умеренная отрицательная связь имела место между трудностями в общении с преподавателями и восприятием студентами поддержки в колледже ($r=-0,460$, $p<0,01$) или техникуме ($r=-0,351$, $p<0,01$). Похожие данные исследований других авторов показывают, что трудности общения с преподавателями являются одним из барьеров для формирования чувства включения обучающихся [37].

В обеих ПОО обнаружена также статистически значимая *положительная* связь между оказанием поддержки и желанием студентов поменять организацию ($r=0,482$, $p<0,01$, колледж; $r=0,264$, $p<0,01$, техникум), что выглядит парадоксом: чем больше поддержка, тем больше желание поменять место учебы. Причем *положительная* связь между оказанием поддержки и желанием поменять место учебы является *умеренной* в колледже и *слабой* в техникуме. Этот парадокс может оказаться мнимым, если учесть выводы предыдущего анализа, которые говорят в пользу отсутствия связи между поддержкой и интересами или признанными и осознанными трудностями студентов. Если предположить, что реально поддержка оказывается либо не по собственному запросу студентов, либо в недостаточном для преодоления трудностей объеме, либо в условиях отсутствия мотивации к учебе и преодолению трудностей, которые при этом зачастую не признаются студентами, то желание поменять место учебы может быть вызвано не наличием поддержки, а отсутствием ее связи с интересами и потребностями. В этом случае поддержка будет просто внешней для студента констатацией наличия у него трудностей, что при отсутствии собственного запроса может его побуждать к такой неконструктивной стратегии выхода из этой ситуации, как желание уйти.

Заключение

В завершение необходимо заметить, что проектирование инклюзивной образовательной среды актуализирует многолетний вопрос образования — вопрос субъектности его участников, обостряя его в концепте активного участия. В данной статье мы не ставили основной задачей проведение частного исследования, посвященного означенной теме. Двигаясь в логике моделирования инклюзивной образовательной среды как системного объекта, на этапе концептуализации мы выделили два подхода. Первый подход рассматривает инклюзивную образовательную среду как простую сумму рядоположенных компонентов; такой подход сам по себе не ведет к решению задачи построения инклюзивной образовательной среды, поскольку не достигает цели включения участников среды в качестве ее *субъектов, способных превращать* внешние условия поддержки в свои актуальные возможности. Эта задача решается в рамках другого подхода, который строится на основе определения системообразующей связи между условиями поддержки и активным участием всех субъектов образовательной среды в совместной деятельности.

Эмпирические результаты нашего исследования иллюстрируют сформулированное выше теоретическое положение о том, что созданные в ПОО специальные условия, направленные на поддержку инициативы и активности обучающихся, оказываются востребованными в тех формах деятельности, в которых студенты проявляют интерес либо осознанно признают свои трудности.

На всей выборке, несмотря на значительные различия между ОО, четко прослеживалась общая характеристика — степень реального участия студентов в формах работы была заметно меньше степени осознания

возможностей участия (в отношении примерно от 3,08 до 4,58). Как показали данные исследования, именно в формах участия, отражающих интересы и осознанные потребности студентов, предоставляемые условия поддержки в большей мере превращаются в реализуемые возможности и обеспечивают включение в совместную деятельность.

С нашей точки зрения, для перехода от созданных условий в ОО к возможностям активного участия обучающихся в образовательном процессе необходима особая работа по выявлению совместно с обучающимися их интересов, трудностей и по формированию образовательного запроса. В этом случае будет оказана поддержка субъектности обучающихся, а не только созданы внешние условия для удовлетворения определенных образовательных потребностей. Такая работа требует применения определенных психолого-педагогических технологий (например: технология *совместно-распределенной деятельности* педагогов и обучающихся [9; 17; 22], технология рефлексивно-деятельностного подхода [8], технология формирования рефлексивного движения в театральной педагогике в рамках инклюзивного пластического театра [15; 16], технология включения обучающихся в проектирование индивидуального образовательного маршрута [23]).

Задача построения инклюзивной образовательной среды ставит много вопросов. Дальнейшие исследования будут ориентированы на анализ соотнесенности показателей инклюзивности в рамках данного системного объекта и разработки технологического обеспечения в рамках подхода, основанного на системообразующей связи между создаваемыми специальными условиями, формами психолого-педагогической поддержки и активным участием всех субъектов образовательной среды в совместной деятельности.

Литература

1. *Алехина С.В.* Предисловие // Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Оценка инклюзивного процесса

как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509

3. *Близнюк О.А., Сенченков Н.П.* Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»:

- сходства и различия // Человек и образование. 2020. № 4(65). С. 112—115.
4. *Богинская Ю.В.* Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2015. № 4(32). С. 47—53. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25075809_14145638.pdf (дата обращения: 31.08.2022).
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. *Дженкинс Г.* Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа. М.: РИПОЛ Классик, 2019. 384 с.
7. *Жуланова И.В., Медведев А.М.* Системно-деятельностный подход как методологическое основание проектирования образовательной ситуации подготовки учителей и психологов [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукovedение». 2014. Вып. 5(24). 81PVN514. С. 1—21. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/81PVN514.pdf> (дата обращения: 31.08.2022).
8. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Том 20. № 2. С. 110—133.
9. Инклюзивное образование: путь в будущее: справочный документ [Электронный ресурс] // Международная конференция по образованию. 48-я сессия. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Международный центр конференций. Женева, 25—28 ноября 2008 г. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_rus/PDF/162787rus.pdf.multi (дата обращения: 31.08.2022).
10. *Конокотин А.В.* Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79—88. DOI:10.17759/chp.2019150408
11. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц (утв. Правительством РФ 21.12.2021 № 14000п-П8) [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meroprijatii-po-povysheniiu-dostupnosti-srednego-professionalnogo/> (дата обращения: 06.09.2022).
12. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (утв. Правительством РФ 22.12.2021 № 14068п-П8) [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meroprijatii-porazvitiuu-inkluzivnogo/> (дата обращения: 06.09.2022).
13. Минпросвещения России подвело первые итоги реализации межведомственного комплексного плана [Электронный ресурс] // Министерство просвещения РФ. Новости. URL: <https://edu.gov.ru/press/5564/minprosvescheniya-rossii-podvelo-pervye-itogi-realizacii-mezhvedomstvennogo-kompleksnogo-plana> (дата обращения: 31.08.2022).
14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 31.08.2022).
15. *Попова Н.Т., Попова Е.А.* Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. / ред. А.М. Щербакова. М.: МГППУ, 2013. С. 80—96.
16. *Попова Н.Т., Шеманов А.Ю.* Творческие инклюзивные практики становления субъектности: подход к концептуальному обоснованию // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 3. С. 376—385. DOI:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385
17. *Рубцов В.В., Ивошина Т.Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы [Электронный ресурс] // М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1) (дата обращения: 31.08.2022).
18. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. 2009. 38 с. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_rus (дата обращения: 31.08.2022).
19. *Садовский В.Н.* Система // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3 / науч.-ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. М.: Мысль, 2010. С. 552—553.
20. *Советов Б.Я., Яковлев С.А.* Моделирование систем. 7-е изд. М.: Юрайт, 2019. 343 с.
21. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
22. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации [Электронный

ресурс] // авт. колл.; рук. авт. колл. Е.В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с. URL: <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/tri-2020/tri-2020.pdf> (дата обращения: 10.08.2022).

23. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: мотивационно-когнитивный компонент // Вестник МДПУ имя И.П. Шамякина. 2015. № 1(45). С. 98—103.

24. Шуклина Е.А. Партиципаторные исследования в сфере образования: особенности и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 2(35). С. 5—12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/partisipatornye-issledovaniya-v-sfere-obrazovaniya-osobennosti-i-perspektivy> (дата обращения: 25.08.2022).

25. Яшкина А.Н., Леван Т.Н. Реализация принципа соучастия в образовательной практике: обзор современных исследований и проектов по развитию профессиональных компетенций педагога [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. 2021. № 4(106). С. 4—21. DOI:10.24412/1997-9657-2021-4106-4-21

26. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

27. Allen K.A., Kern M.L., Vella-Brodrick D., Hattie J., Waters L. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis // *Educational Psychology Review*. 2018. Vol. 30. № 1. P. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8

28. Chevalier J.M., Buckles D.J. Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry. UK: Routledge, 2013. DOI:10.4324/9781351033268

29. Chevallier-Rodrigues E., Savournin F., Courtinat-Camps A., Brossais E., de Leonardis M. Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents // *Disability & Society*. 2021. P. 1—23. DOI:10.1080/09687599.2021.1907547

30. Connor D.J., Cavendish W. 'Sit in my seat': Perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms // *International Journal of Inclusive Education*. 2020. Vol. 24. № 3. P. 288—309. DOI:10.1080/13603116.2018.1459888

References

1. Alekhina S.V. Predislovie [Foreword]. In: Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A. *Razvitie lichnosti i psikhologicheskaya podderzhka uchaschchikhsya s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya* [Personal development and psychological support for students with disabilities in the context of inclusive vocational education]. Moscow: Smysl, 2017. 79 p. (In Russ.).

2. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsesssa kak

31. Goldan J., Schwab S., Hoffmann L. A matter of resources? — Students' Academic Self-concept, Social Participation and School-Wellbeing in Inclusive Education // *International Perspectives on Inclusive Education*. 2021. Vol. 15. P. 89—100. DOI:10.1108/S1479-363620210000015008

32. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms // *Journal of Early Intervention*. 2013. Vol. 35. № 1. P. 40—60. DOI:10.1177/1053815113500343

33. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion // *Contemporary Voice of Dalit*. 2018. Vol. 10(1). P. 98—113. DOI:10.1177/2455328X17745174

34. Li L., Ruppard A. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review // *Teacher Education and Special Education*. 2021. Vol. 44(1). P. 42—59. DOI:10.1177/0888406420926976

35. Love H.R., Horn E. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2021. Vol. 40(4). P. 204—216. DOI:10.1177/0271121419846342

36. Sharma U., Woodcock S., May F. and Subban P. Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7: 907742. DOI:10.3389/educ.2022.907742

37. Subban P., Woodcock S., Sharma U., May F. Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 119. Art. 103853. DOI:10.1016/j.tate.2022.103853

38. Tomas V., Srinivasan R., Kulkarni V., Teplicky R., Anaby D., Khetani M. A guiding process to culturally adapt assessments for participation-focused pediatric practice: the case of the Participation and Environment Measures (PEM) // *Disability and Rehabilitation*. 2021. DOI:10.1080/09638288.2021.1960645

39. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000248254> (дата обращения: 04.08.2022).

instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization] [Elektronnyy resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509 (In Russ.).

3. Bliznyuk O.A., Senchenkov N.P. Ponyatiya "inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda", "inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo": skhodstva i razlichiya [The concepts of "inclusive educational environment",

- “inclusive educational space”: similarities and differences]. *Chelovek i obrazovanie [Man and education]*, 2020, no. 4(65), pp. 112—115. (In Russ.).
4. Boginskaya Yu.V. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i nachal'noi shkoly: kompleksnyi podkhod [Elektronnyy resurs] [Inclusive educational environment of a preschool educational institution and elementary school: an integrated approach]. *Gumanitarnye nauki [Humanitarian sciences]*, 2015, no. 4(32), pp. 47—53. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25075809_14145638.pdf (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ.).
6. Dzhenskii G. Konvergentnaya kul'tura. Stolknovienie starykh i novykh media [Convergent culture. The collision of old and new media]. Moscow: RIPOL Klassik, 2019. 384 p. (In Russ.).
7. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Sistemno-deyatel'nostnyi podkhod kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya obrazovatel'noi situatsii podgotovki uchitelei i psikhologov [System-activity approach as a methodological basis for designing an educational situation for the training of teachers and psychologists] [Elektronnyy resurs]. *Internet-zhurnal "Naukovedenie" [Internet journal "Naukovedenie"]*. 2014. Iss. 5(24), 81PVN514, pp. 1—21. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/81PVN514.pdf> (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
8. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei (sluchai iz praktiki) [Subjective position of the child in overcoming educational difficulties (a case from practice)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2012. Vol. 20, no. 2, pp. 110—133. (In Russ.).
9. Inklyuzivnoe obrazovanie: put' v budushchee: spravochnyi dokument [Inclusive education: the way to the future: background paper] [Elektronnyy resurs]. *Mezhdunarodnaya konferentsiya po obrazovaniyu. 48-ya sessiya. Organizatsiya Ob"edinennykh Natsii po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. Mezhdunarodnyi tsentr konferentsii. Zheneva, 25—28 noyabrya 2008 g. [International conference on education. 48th session. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. International Conference Center]. Geneva, November 25—28, 2008. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_rus/PDF/162787rus.pdf.multi (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).*
10. Konokotin A.V. Vklyuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovместное решение uchebnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii) [Inclusion of children with special educational needs and normatively developing children in the joint solution of educational problems (on the example of solving problems for understanding multiplicative relations)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79—88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (In Russ.).
11. Mezhdedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po povysheniyu dostupnosti srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya dlya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, v tom chisle proforientatsii i zanyatosti ukazannykh lits (utv. Pravitel'stvom RF 21.12.2021 № 14000p-P8) [Interdepartmental comprehensive action plan to increase the accessibility of secondary vocational and higher education for people with disabilities and persons with health limitations, including career guidance and employment of these persons (approved by the Government of the Russian Federation on December 21, 2021 No. 14000p-P8)] [Elektronnyy resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriyatii-po-povysheniyu-dostupnosti-srednego-professional'nogo/> (Accessed 06.09.2022). (In Russ.).
12. Mezhdedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po razvitiyu inklyuzivnogo obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya, detskogo otdykha, sozdaniyu spetsial'nykh uslovii dlya obuchayushchikhsya s invalidnost'yu, s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na dolgosrochnyi period (do 2030 goda) (utv. Pravitel'stvom RF 22.12.2021 № 14068p-P8) [Interdepartmental comprehensive action plan for the development of inclusive general and additional education, children's recreation, the creation of special conditions for students with disabilities, with health limitations for the long term (until 2030) (approved by the Government of the Russian Federation on December 22, 2021 No. 14068p-P8)] [Elektronnyy resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriyatii-po-razvitiyu-inklyuzivnogo/> (Accessed 06.09.2022). (In Russ.).
13. Minprosveshcheniya Rossii podvelo pervye itogi realizatsii mezhdedomstvennogo kompleksnogo plana [The Ministry of Education of Russia summed up the first results of the implementation of the interdepartmental comprehensive plan] [Elektronnyy resurs]. *Ministerstvo prosveshcheniya RF. Novosti [Ministry of Education of the Russian Federation. News]*. Available at: <https://edu.gov.ru/press/5564/minprosveshcheniya-rossii-podvelo-pervye-itogi-realizatsii-mezhvedomstvennogo-kompleksnogo-plana> (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
14. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ] [Elektronnyy resurs]. *Rossiiskaya*

- gazeta [Rossiyskaya Gazeta]. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
15. Popova N.T., Popova E.A. Razvitie individual'noi vyrazitel'nosti aktera s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gruppovom teatral'nom treninge: sintez esteticheskikh i reabilitatsionnykh zadach [Development of individual expressiveness of an actor with disabilities in group theatrical training: synthesis of aesthetic and rehabilitation tasks]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskoi reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: sb. nauch. st. [Actual problems of psychological rehabilitation of persons with disabilities: Sat. scientific Art]*. Red. A.M. Shcherbakova. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 80—96. (In Russ.).
16. Popova N.T., Shemanov A.Yu. Tvorcheskie inkluzivnye praktiki stanovleniya sub'ektnosti: podkhod k kontseptual'nomu obosnovaniyu [Creative inclusive practices of the formation of subjectivity: an approach to the conceptual justification]. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya [Bulletin of the Perm University. Series: Philosophy. Psychology. Sociology]*, 2021. Iss. 3, pp. 376—385. DOI:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385 (In Russ.).
17. Rubtsov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushchei obrazovatel'noi sredy shkoly [Designing the developing educational environment of the school] [Elektronnyy resurs]. Moscow: IZD-VO MGPPU, 2002. 272 p.. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1) (Accessed 31.08.2022). (In Russ.).
18. Rukovodyashchie printsipy politiki v oblasti inkluzivnogo obrazovaniya [Guiding principles of policy in the field of inclusive education] [Elektronnyy resurs]. Organizatsiya Ob'edinennykh Natsii po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2009. 38 p.. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_rus (Accessed: 31.08.2022). (In Russ.).
19. Sadovskii V.N. Sistema [System]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya [New Philosophical Encyclopedia]*. Vol. 3. Nauch.-red. sovet: V.S. Stepin, A.A. Guseinov, G.Yu. Semigin, A.P. Ogurtsov. Moscow: Mysl', 2010, pp. 552—553. (In Russ.).
20. Sovetov B.Ya., Yakovlev S.A. Modelirovanie system [Systems Modeling]. 7-e izd. Moscow: Yurait, 2019. 343 p. (In Russ.).
21. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei: kollektivnaya monografiya [Joint educational activity and development of children: a collective monograph]. Reds. V.V. Rubtsov, I.M. Ulanovskaya. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 p. (In Russ.).
22. Tekhnologii razrabotki individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: metodicheskie rekomendatsii [Technologies for developing an individual educational route for students with disabilities: methodological recommendations] [Elektronnyy resurs]. Avt. koll.; ruk. avt. koll. E.V. Samsonova. Moscow: MGPPU, 2020. 192 p. Available at: <http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/tri-2020/tri-2020.pdf> (Accessed 10.08.2022). (In Russ.).
23. Khitryuk V.V. Inkluzivnaya gotovnost' pedagoga: motivatsionno-konativnyi komponent [Inclusive readiness of a teacher: motivational-conative component]. *Vestnik MDPU imya I.P. Shamyakina [Bulletin of MDPU named after I. P. Shamyakina]*, 2015, no. 1(45), pp. 98—103. (In Russ.).
24. Shuklina E.A. Partisipatornye issledovaniya v sfere obrazovaniya: osobennosti i perspektivy [Participatory research in the field of education: features and prospects] [Elektronnyy resurs]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University]*, 2015, no. 2(35), pp. 5—12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/partisipatornye-issledovaniya-v-sfere-obrazovaniya-osobennosti-i-perspektivy> (Accessed 25.08.2022). (In Russ.).
25. Yakshina A.N., Levan T.N. Realizatsiya printsipa souchastiya v obrazovatel'noi praktike: obzor sovremennykh issledovaniy i proektov po razvitiyu professional'nykh kompetentsii pedagoga [Implementation of the principle of participation in educational practice: a review of modern research and projects on the development of professional competencies of a teacher] [Elektronnyy resurs]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2021, no. 4(106), pp. 4—21. DOI:10.24412/1997-9657-2021-4106-4-21 (In Russ.).
26. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p. (In Russ.).
27. Allen K.A., Kern M.L., Vella-Brodick D., Hattie J., Waters L. What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2018. Vol. 30, no. 1, pp. 1—34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8
28. Chevalier J.M., Buckles D.J. Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry. UK: Routledge, 2013. DOI:10.4324/9781351033268
29. Chevallier-Rodrigues E., Savourin F., Courtinat-Camps A., Brossais E., de Leonadis M. Being different or similar? An exploration of inclusive education from the point of view of French adolescents. *Disability & Society*, 2021, pp. 1—23. DOI:10.1080/09687599.2021.1907547
30. Connor D.J. & Cavendish W. 'Sit in my seat': Perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. Vol. 24, no. 3, pp. 288—309. DOI:10.1080/13603116.2018.1459888

31. Goldan J., Schwab S., Hoffmann L. A matter of resources? — Students' Academic Self-concept, Social Participation and School-Wellbeing in Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 2021. Vol. 15, pp. 89—100. DOI:10.1108/S1479-363620210000015008
32. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 2013. Vol. 35, no. 1, pp. 40—60. DOI:10.1177/1053815113500343
33. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 2018. Vol. 10(1), pp. 98—113. DOI:10.1177/2455328X17745174
34. Li L., Ruppard A. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 2021. Vol. 44(1), pp. 42—59. DOI:10.1177/0888406420926976
35. Love H.R., Horn E. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2021. Vol. 40(4), pp. 204—216. DOI:10.1177/0271121419846342
36. Sharma U., Woodcock S., May F., Subban P. Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, 2022. Vol. 7: 907742. DOI:10.3389/feduc.2022.907742
37. Subban P., Woodcock S., Sharma U., May F. Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 2022. Vol. 119, 103853. DOI:10.1016/j.tate.2022.103853
38. Tomas V., Srinivasan R., Kulkarni V., Teplicky R., Anaby D., Khetani M. A guiding process to culturally adapt assessments for participation-focused pediatric practice: the case of the Participation and Environment Measures (PEM). *Disability and Rehabilitation*, 2021. DOI:10.1080/09638288.2021.1960645
39. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017 [Elektronnyy resurs]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Accessed 04.08.2022).

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор, кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Head of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Head of the Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Philosophy, Professor, Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Получена 26.06.2022

Received 26.06.2022

Принята в печать 29.08.2022

Accepted 29.08.2022

Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях

Денисова Е.Г.

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Ермаков П.Н.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfnu.ru

Абакумова И.В.

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Сылка Н.В.

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Представлены материалы комплексного изучения эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия обучающихся, направленного на выявление поддерживающих и дисфункциональных факторов, влияющих на уровень психологического благополучия студентов в современных условиях. Выборка исследования: 317 человек в возрасте от 18 до 45 лет (средний возраст — 20,82) — обучающиеся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры. Для исследования заявленных показателей использовались следующие методики: короткий портретный опросник Большой пятерки; методика «Шкала дифференциальных эмоций»; методика диагностики субъективного благополучия личности; опросник метакогнитивной включенности в деятельность; Шкала самооценки метакогнитивного поведения; тест «Дифференциальный тип рефлексии»; опросник «Когнитивная регуляция эмоций» и авторская анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности». Полученные данные показывают, что уровень субъективного благополучия значимо различается в зависимости от уровня метакогнитивной включенности. Установлено, что влияние также оказывают высокий индекс позитивных эмоций, более высокие показатели экстраверсии и сознательности, а также низкие значения нейротизма. Данные проведенного исследования могут помочь в решении задач формирования и коррекции индивидуаль-

ных метакогнитивных стратегий, способствующих успешной адаптации и поддержанию субъективной удовлетворенности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъективное благополучие, метакогнитивные навыки, эмоционально-личностные характеристики.

Финансирование. Исследование выполнено в Донском государственном техническом университете при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 21-78-00116.

Для цитаты: Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях // Психологическая наука и образование. 2022. Том 22. № 5. С. 85—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270507>

Emotions, Personality Traits and Metacognitions as Predictors of Students' Psychological Well-Being in Contemporary Situation

Ekaterina G. Denisova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Pavel N. Ermakov

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfnu.ru

Irina V. Abakumova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Nadezhda V. Sylka

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

This study aims to comprehensively explore the emotional, personal, and metacognitive predictors of students' psychological well-being. The article presents the results of identifying supporting and dysfunctional factors that affect the level of psychological well-being of the current generation of students. Study sample: 317 people subjects aged 18 to 45 years (average age 20.82) — undergraduate, graduate and postgraduate students. To measure these characteristics, the following methods were used: a short portrait questionnaire of the Big Five; methodology "Differential Scale of Emotions"; methodology for diagnosing the subjective well-being of the individual; Metacognitive Awareness Inventory; Metacognitive behavior self-assessment scale; test "Differential type of reflection"; Cognitive Emotion Regulation Questionnaire and the author's self-assessment questionnaire of metacognitive behavior "Metacognitive skills in the structure of educational and professional activities". It is shown that the level of subjective well-being differs significantly depending on the level of metacognitive involvement. A positive effect is also exerted by a high index of positive emotions, a greater level of extraversion and conscientiousness, and a low level of neuroticism. The data obtained can be helpful in developing programs for forming and reforming

individual metacognitive strategies that contribute to successful adaptation and maintaining subjective well-being maintenance.

Keywords: psychological well-being, subjective well-being, metacognitive skills, emotions, personality traits.

Funding. The research has been funded by the Russian Science Foundation (RSF), project № 21-78-00116, at the Don State Technical University.

For citation: Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V., Sylka N.V. Emotions, Personality Traits and Metacognitions as Predictors of Students' Psychological Well-Being in Contemporary Situation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27 no. 5, pp. 85—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270507> (In Russ.).

Введение

Обучающиеся на всех уровнях образования подвержены негативным влияниям ситуации неопределенности и регулярно сталкиваются с рядом проблем, влияющих на успешность освоения ими образовательных программ, их удовлетворенность процессом, самочувствие и психологическое благополучие [2; 5; 12]. Специфика учебной деятельности заключается в ее воздействии на личность обучающегося, а также в глубокой связи академической успешности с его субъективными характеристиками [5; 19]. В современных условиях возникает объективная трудность учета и контроля внешних факторов среды, что, в свою очередь, делает особенно значимыми внутренние, субъективные факторы, обуславливающие определенный уровень функционирования и адаптации человека. При этом сфера образования, как и многие другие сферы, сегодня находится в состоянии непрерывных инноваций, что, естественно, с одной стороны, сказывается на благополучии основных субъектов образовательной деятельности, а с другой — зависит от него. Изучена и описана связь уровня психологического благополучия с показателями самоэффективности и позитивного мышления [2; 15], а также с устойчивостью, внимательностью [24] и академическими достижениями [19]. Однако сложность и многогранность самого феномена «психологическое благополучие», а также динамичность трансформаций сферы образования по сей день оставляют открытым вопрос о факторах и условиях благополучия студентов.

Одним из существенных объективных факторов можно назвать ситуацию контроля знаний, так как подверженность оценке и необходимости продемонстрировать определенный уровень владения учебным содержанием сами по себе связаны с повышением напряжения и уровня стресса [2; 5; 12]. Значимыми оказываются особенности педагогического общения и взаимоотношений обучающегося с педагогическим составом. Так, психологически нездоровое общение в учебном процессе выступает фактором риска снижения благополучия и удовлетворенности жизнью у студентов [4; 8].

К субъективным факторам в работах последних лет относят эмоциональное состояние, особенности личности, особенности мотивационно-ценностной сферы, удовлетворенность обучением, аффективно-когнитивные компоненты и метапознание [4; 13]. Также показано, что обучающиеся с высоким уровнем устойчивости и внимательности демонстрируют более высокие уровни автономии и самопринятия, которые, по мнению исследователей, являются компонентами психологического благополучия [20].

А.Г. Самохвалова и коллеги выявили ряд связей благополучия с параметрами мотивации творческой самореализации, особенностями мышления, смысловой сферы, коммуникативной компетентности, креативности, рефлексивности у студентов разных профилей обучения [12]. В исследовании на выборке курсантов военного вуза установлено, что их психологическое благополучие

зависит от сроков адаптации в новых условиях, особенностей мировоззрения, ощущения удовлетворенности учебной, служебной и личной деятельностью [9]. С.А. Русина выявила особую важность ролевой самооценки в психологическом благополучии студентов и установила, что уверенность в согласованности личностных качеств студента и особенностей учебно-профессиональной деятельности, а также соответствие всем нормам и требованиям учебного заведения вызывают одобрение и самопризнание в новой социальной роли, а это, в свою очередь, приводит к положительному изменению уровня психологического благополучия обучающихся [11].

В отношении метапознания показана полезность оценки метакогнитивных навыков для прогнозирования успешности учебной деятельности [14; 25], описаны роль метакогнитивной регуляции в контексте коммуникации [1], роль метакогнитивной включенности в системе психической саморегуляции студентов [10].

Метапознание содержит в себе регуляторный и рефлексивный компоненты. С одной стороны, метакогнитивные навыки охватывают способность к саморегуляции и самоорганизации в процессе познания, с другой — способность отслеживать процесс и прогресс познания, а также самопроверку результатов деятельности. Так, установлено, что развитие способностей метакогнитивной регуляции деятельности напрямую влияет на управление собственным познанием обучающихся [6]. В работе О.И. Даниленко был выявлен и описан комплекс антиципационной состоятельности: предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности и психосоматическая саморегуляция. Антиципационная деятельность, по мнению автора, выступает одним из важных предикторов академической успеваемости и взаимосвязана с показателями субъективного благополучия [5]. В целом количество работ, посвященных метакогнициям, очевидно возрастает. Изучаются как сами метакогнитивные процессы, так и навыки, и стратегии метакогнитивного поведения [10; 14]. При этом, несмотря на достаточно очевидный факторный потенциал, метапознание часто исследуется в структуре учебной деятельности в некотором отрыве

от личности студента либо рассматривается исключительно в контексте саморегуляции.

Таким образом, в современных условиях возрастает значимость изучения психологических аспектов качества жизни, личной эффективности и продуктивности учебной деятельности. Объединяющей для этих сфер является категория «психологическое благополучие», которая понимается нами с системных позиций и раскрывается как интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к собственной жизни и личности, характеризующиеся субъективным переживанием удовлетворенности. Такое понимание позволяет, с одной стороны, до некоторой степени синонимично использовать разные термины, в которых принято описывать психологическое благополучие и его компоненты, с другой — одновременно учесть эти компоненты и представить их в системном виде [7].

Цель данной работы — выявить комплекс эмоционально-личностных характеристик и метакогнитивных компонентов поведения обучающихся, которые могут выступать как предикторы уровня их психологического благополучия в современных условиях.

Характеристики выборки и методы исследования

В исследовании приняли участие обучающиеся высших учебных заведений Южного федерального округа Российской Федерации — 317 человек (68% девушки) в возрасте от 18 до 45 лет (средний возраст — 20,82). Студенты программ бакалавриата и специалитета составили 80% выборки, 13% составили обучающиеся по программам магистратуры, 7% — аспирантуры. Опрос респондентов проведен в период с 15.03.2022 по 18.04.2022 в формате электронного тестирования. Все респонденты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведомяны о дальнейшем использовании и публикации результатов.

Для уточнения социально-психологических характеристик респондентов и использования метакогнитивных навыков применялся метод анкетирования. Респондентов просили указать пол, возраст, уровень образования, направле-

ние подготовки и форму обучения, а также оценить выраженность учебного стресса и успешность совладания с ним. Авторская анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» содержала 9 вопросов, позволяющих оценить использование и осознанность основных форм метакогнитивного поведения (метапланирование, процессуальные навыки и метакогнитивный контроль).

Психологическое тестирование личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и метакогнитивного поведения было проведено с использованием следующих методик: короткий портретный опросник Большой пятерки (Б5-10, М.С. Егорова и О.В. Паршикова, 2016); методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ, адаптация А.В. Леоновой и М.С. Капицы, 2003); методика диагностики субъективно благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова, 2018); опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А.В. Карпова, 1994); Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. ЛаКоста, адаптация А.В. Карпова, 1998); тест «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин,

А.Ж. Салихова, 2009); опросник «Когнитивная регуляция эмоций» (Н. Гарнефски и В. Крайг, адаптация О.Л. Писаревой, 2007).

Статистические методы обработки полученных результатов включали в себя: критерий Шапиро-Уилка, ковариационный анализ (ANCOVA), тест Краскела-Уоллеса. В качестве пост-хок процедуры применялся тест Данна с поправкой Холма на множественные сравнения. Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением свободно распространяемого программного пакета JASP Computer software (Version 0.16, 2021).

Результаты

Большинство респондентов считают, что сталкиваются с достаточно большим количеством стрессовых ситуаций на учебе (среднее по выборке — 5,74 из 10 баллов) и достаточно хорошо справляются с учебной нагрузкой (7,16 из 10 баллов). При этом самооценка уровня выраженности учебного стресса имеет тенденцию к обратной линейной зависимости с субъективными представлениями об академической успешности (рис. 1). То есть чем выше обучающиеся оценивают уровень учебного стресса, тем хуже, по их мнению, они справляются с учебной нагрузкой.

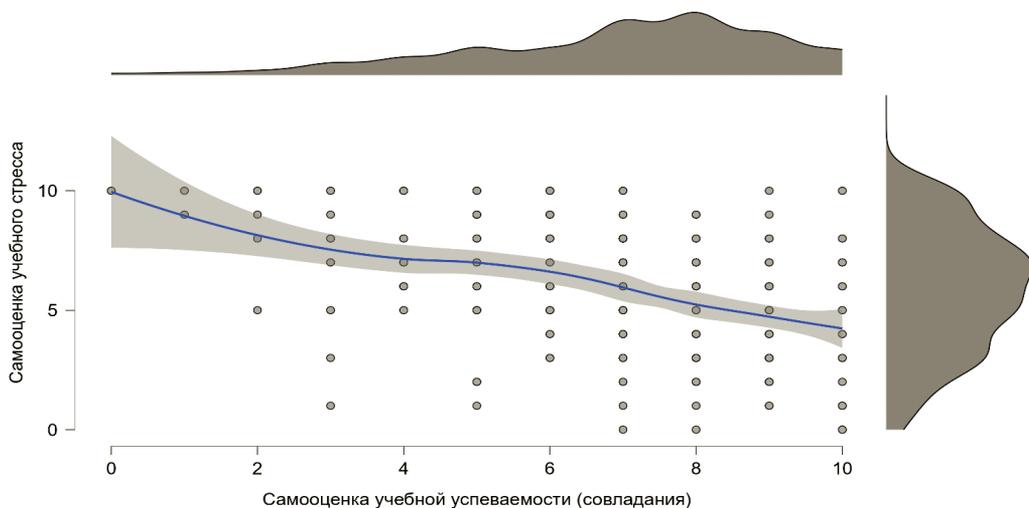


Рис. 1. Анализ результатов анкетирования по вопросам о выраженности учебного стресса и успешности совладания с учебной нагрузкой

При исследовании основных показателей психологического благополучия (табл. 1) наиболее высокие результаты обнаружены по шкале социально-нормативного благополучия (среднее значение — 3,87 балла). Необходимо отметить, что полученное значение соответствует высокому уровню данной шкалы, что свидетельствует о высоких оценках соответствия их жизни социальным нормам и нравственным ценностям. Наиболее низкие показатели выявлены по шкале гедонистического благополучия (3,29), что говорит о сниженном уровне удовлетворения базовых потребностей. При этом установленные значения по шкале гедонистического благополучия, а также по шкалам эмоционального благополучия (3,60), эго-благополучия (3,40) и экзистенциально-деятельностного благополучия (3,56) соответствуют средним значениям выраженности указанных шкал. Интегральный показатель субъективного благополучия также находится на среднем уровне, что в целом положительно характеризует выборку.

Для исследования предикторов субъективного благополучия обучающихся был использован ковариационный анализ (ANCOVA), где в качестве фактора выступил уровень метакогнитивной включенности, а в качестве ковариатов рассматривались степень осознанности метакогнитивных навыков и эмоционально-личностные характеристики (табл. 2).

Показано, что значимый эффект оказывают уровень метакогнитивной включенности ($F=3,907$ при $p=0,021$), показатели экстраверсии ($F=12,870$ при $p<0,001$), сознательности

($F=12,246$ при $p<0,001$), нейротизма ($F=9,770$ при $p=0,002$), стратегии самообвинения ($F=4,437$ при $p=0,036$), положительной перефокусировки ($F=5,467$ при $p=0,020$) и индекса позитивных эмоций ($F=47,152$ при $p<0,001$). Также отмечаются тенденции к значимости эффекта по стратегиям позитивного переосмотра ($F=3,035$ при $p=0,083$) и катастрофизации ($F=3,764$ при $p=0,053$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень субъективного благополучия значимо различается в зависимости от уровня метакогнитивной включенности (Kruskal-Wallis Test $H=70,098$ при $p<0,001$; рис. 2).

В ходе апостериорного анализа по методу Данна было установлено, что значимые различия наблюдаются между всеми уровнями метакогнитивной включенности (табл. 3).

При анализе характера влияния личностных характеристик и особенностей эмоциональной сферы установлено, что более высокие показатели субъективного благополучия отмечаются у обучающихся с высоким индексом позитивных эмоций, с более выраженной экстраверсией, сознательностью и низкими значениями нейротизма. Также показано, что положительная перефокусировка при регуляции эмоций на уровень благополучия оказывает прямое влияние, а стратегия самообвинения — обратное (рис. 3).

Обсуждение результатов

Описанные отношения между уровнем субъективного благополучия обучающихся и уровнем метакогнитивной включенности под-

Таблица 1

Результаты исследования основных компонентов психологического благополучия обучающихся (N=317)

	Среднее значение	Стандартное отклонение
Эмоциональное благополучие	3,601	0,761
Экзистенциально-деятельностное благополучие	3,562	0,728
Эго-благополучие	3,404	0,829
Гедонистическое благополучие	3,298	0,760
Социально-нормативное благополучие	3,870	0,620
Субъективное благополучие	3,547	0,629

Таблица 2

Результаты ковариационного анализа ANCOVA предикторов субъективного благополучия обучающихся

	Сумма квадратов	Средний квадрат	F	p
Уровень метакогнитивной включенности	1,162	0,581	3,907	0,021
Экстраверсия	1,914	1,914	12,870	<0,001
Доброжелательность	0,321	0,321	2,160	0,143
Сознательность	1,822	1,822	12,246	<0,001
Нейротизм	1,453	1,453	9,770	0,002
Снижение рефлексии над когнитивными операциями	0,002	0,002	0,012	0,912
Степень осознанности использования метакогнитивных навыков	0,340	0,340	2,285	0,132
Индекс позитивных эмоций	7,014	7,014	47,152	<0,001
Уровень индекса тревожно-депрессивных эмоций	0,093	0,093	0,622	0,431
Самообвинение	0,660	0,660	4,437	0,036
Принятие	0,025	0,025	0,167	0,683
Сосредоточение	0,012	0,012	0,082	0,775
Положительная перефокусировка	0,813	0,813	5,467	0,020
Перефокусировка на планирование	0,084	0,084	0,562	0,454
Позитивный пересмотр	0,451	0,451	3,035	0,083
Помещение в перспективу	0,067	0,067	0,450	0,503
Катастрофизация	0,560	0,560	3,764	0,053
Обвинение	0,106	0,106	0,711	0,400
Открытость опыту	0,016	0,016	0,109	0,742
Остатки (residuals)	44,028	0,149		

F-statistic: 1,37, df2=314,000; p-value: 0,046

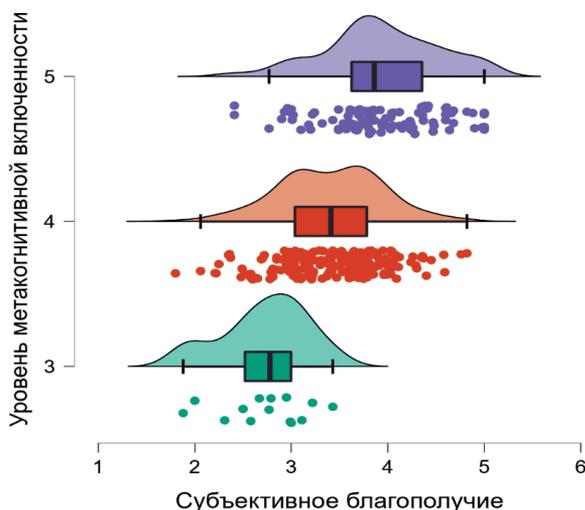


Рис. 2. Анализ влияния уровня метакогнитивной включенности на уровень субъективного благополучия

Таблица 3

Результаты апостериорного анализа по методу Данна (Dunn's Post Hoc Comparisons)

Сравнение по уровню метакогнитивной включенности	z	P_{holm}
Средний уровень (3) — Повышенный уровень (4)	-3,654	<0,001
Средний уровень (3) — Высокий уровень (5)	-6,486	<0,001
Повышенный уровень (4) — Высокий уровень (5)	-6,904	<0,001

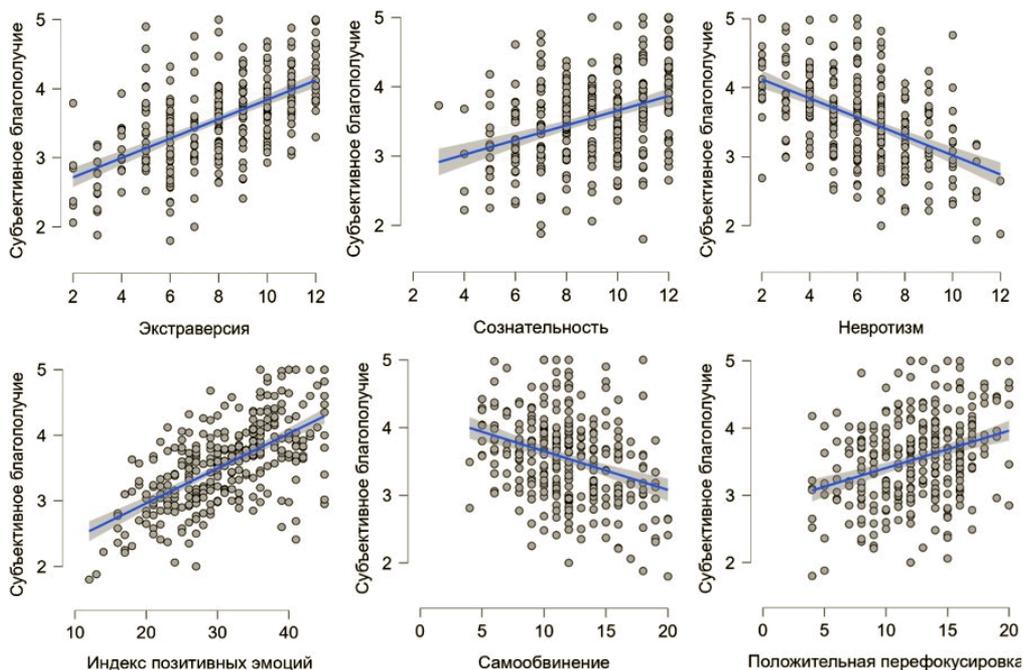


Рис. 3. Анализ характера влияния личностных характеристик и особенностей эмоциональной сферы

тверждаются результатами многочисленных корреляционных исследований психологического благополучия и характеристик саморегуляции и рефлексии [10; 17; 26]. Связь личностных характеристик с уровнем и компонентами психологического благополучия так же широко изучена. Экстраверсия и про- социальное поведение наряду со связями с психологическим благополучием демонстрируют высокий потенциал для более успешной адаптации и функционирования человека во многих сферах деятельности [16; 21; 23]. В отношении эмоциональной регуляции установлено, что высокие показатели эмоциональной регуляции как обнаруживают связи с уровнем

психологического благополучия, так и способ- ствуют более адаптивным вариантам совла- дания со сложными ситуациями [22]. При этом довольно очевидной представляется связь положительных эмоций с высоким уровнем психологического благополучия. Стоит также отметить, что позитивная перефокусировка и переосмысление ситуации сами по себе считаются одной из наиболее адаптивных стратегий когнитивной регуляции эмоций, что еще раз поддерживает полученный нами ре- зультат [18].

На основании вышесказанного можно за- ключить, что полученные данные не противоречат результатам исследований, полученных

как на российских выборках, так и в зарубежных исследованиях [10; 16; 17; 18; 21; 22; 23; 26]. Собственная ценность и научная новизна полученного результата заключаются в том, что наши данные позволяют уточнить место и содержание метакогнитивного компонента в структуре факторов психологического благополучия студентов. Также стоит отметить, что цель исследования предполагала выявление универсальных предикторов благополучия студентов, в этой связи выборка анализировалась целиком, без разделения респондентов по полу, возрасту и уровню обучения, что одновременно и является существенным ограничением данной работы, и представляет собой дальнейшую перспективу исследования.

Выводы

Целью исследования было выявить комплекс личностных, эмоциональных и метакогнитивных предикторов, которые могут оказывать влияние на уровень психологического благополучия обучающихся в современных условиях. Показано, что способность планиро-

вать, отслеживать и контролировать процесс учебной деятельности (метакогнитивная включенность), а также направленность на внешний мир (экстраверсия) и более высокая степень организованности (осознанность) оказывают положительное влияние на уровень субъективного благополучия. При этом выраженный поддерживающий эффект имеет использование стратегии смещения фокуса на позитивные стороны стрессовых ситуаций, поиск положительного смысла произошедших событий в целях личностного роста или приобретения нового опыта. Наибольшим деструктивным потенциалом обладают высокий уровень нейротизма и склонность винить себя в стрессовых ситуациях, не принимая во внимание перспективу использования негативного опыта.

Результаты настоящего исследования могут помочь в решении задач формирования и коррекции индивидуальных метакогнитивных стратегий, способствующих успешной адаптации и поддержанию субъективной удовлетворенности в изменяющихся общественно-политических и экономических условиях.

Литература

1. Бережнова Л.Н., Федосеева И.А., Тарасов Д.Ю. Понимание коммуникативного поведения курсантов — важное направление воспитательной работы // Перспективы науки и образования. 2019. № 4(40). С. 425—447. DOI:10.32744/pse.2019.4.33
2. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70—74.
3. Волкова Е.Н., Микляева А.В., Хороших В.В. Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 92—103. DOI:10.17759/pse.2022270108
4. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 31—40. DOI:10.17759/pse.2020250603
5. Даниленко О.И. Антиципационная состоятельность как предиктор субъективного благополучия студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 3. № 24. С. 264—268.
6. Кофейникова Ю.Л., Николаева Е.С., Суховершина Ю.В. Метакогнитивные особенности

- студентов с полезависимыми и полenezависимыми когнитивными стилями // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 103—116.
7. Лактионова Е.Б., Матюшина М.Г. Теоретический анализ подходов к исследованию проблемы позитивного функционирования личности: счастье, психологическое благополучие, субъективное благополучие // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 77—88. DOI:10.26516/2304-1226.2018.26.77
8. Ларионова М.А., Сукач Л.И. Педагогическое общение в вузе как фактор психологического благополучия студента // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. № 1. С. 217—220. DOI:10.24411/9999-047A-2020-00061
9. Опекина Т.П. Когнитивные предикторы психологического благополучия и удовлетворенности жизнью мужчин-курсантов военных вузов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 54—61. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-3-54-61
10. Перикова Е.И., Бызова В.М. Метакогнитивные процессы в учебной деятельности девушек и женщин: личностный подход // Вестник Вятского

- государственного университета. 2020. № 2. DOI:10.25730/VSU.7606.20.031
11. Русина С.А. Психологическое благополучие студентов с разным уровнем ролевой самооценки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 76—83. DOI:10.14529/psy150409
12. Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневецкая О.Н., Шипова Н.С., Асриян Э.В. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 4. С. 47—63. DOI:10.21702/rpj.2021.4.4
13. Хачатурова М.Р., Ерофеева В.Г., Бардадымов В.А. Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости» // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 121—135. DOI:10.17759/pse.2022270110
14. Чернокова Т.Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития // Вестник Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. 2014. 169 с.
15. Alkhatib M.A.H. Investigate the Relationship between Psychological Well-Being, Self-Efficacy and Positive Thinking at Prince Sattam Bin Abdulaziz University // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9. № 4. P. 138. DOI:10.5430/ijhe.v9n4p138
16. Chan H.H.-K., Kwong H.Y.C., Shu G.L.F., Ting C.Y., Lai F.H.-Y. Effects of Experiential Learning Programmes on Adolescent Prosocial Behaviour, Empathy, and Subjective Well-being: A Systematic Review and Meta-Analysis // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. 709699. DOI:10.3389/fpsyg.2021.709699
17. Czyżowska N., Gurba E. Does Reflection on Everyday Events Enhance Meaning in Life and Well-Being among Emerging Adults? Self-Efficacy as Mediator between Meaning in Life and Well-Being // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. № 18. 9714. P. 1—13. DOI:10.3390/ijerph18189714
18. Garnefski N., Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire // European Journal of Psychological Assessment. 2007. № 23. P. 141—149. DOI:10.1027/1015-5759.23.3.141
19. Gokalp M. Investigation of relationship between subjective well-being levels and academic achievements of university students according to various variables // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2020. Vol. 15. № 3. P. 532—539. DOI:10.18844/cjes.v15i3.4930
20. Harding T., Lopez V., Klainin-Yobas P. Predictors of Psychological Well-Being among Higher Education Students // Psychology. 2019. Vol. 10. № 4. P. 578—594. DOI:10.4236/psych.2019.104037
21. Kuijpers A.E., Pickett J., Wille B., Hofmans J. Do You Feel Better When You Behave More Extraverted Than You Are? The Relationship Between Cumulative Counterdispositional Extraversion and Positive Feelings // Personality and Social Psychology Bulletin. 2022. Vol. 48. № 4. P. 606—623. DOI:10.1177/01461672211015062
22. Low R.S.T., Overall N.C., Chang V.T., Henderson A.M.E., Pickett J., Sibley C.G. Emotion regulation and psychological and physical health during a nationwide COVID-19 lockdown // Emotion. 2021. Vol. 21. № 8. P. 1671—1690. DOI:10.1037/emo0001046
23. Osamika B.E., Lawal T., Osamika A.E., Hounhanou A.J.V., Laleye M. Personality characteristics, psychological wellbeing and academic success among university students // International Journal of Research in Education and Science (IJRES). 2021. Vol. 7. № 3. P. 805—821. DOI:10.46328/ijres.1898
24. Pidgeon A.M., Keye M. Relationship between Resilience, Mindfulness, and Psychological Well-Being in University Students // International Journal of Liberal Arts and Social Science. 2014. Vol. 2. № 5. P. 27—32.
25. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning // Research in Science Education. 2006. № 36. P. 111—139. DOI:10.1007/s11165-005-3917-8
26. Wang X., Zhang J., Wu S., Xiao W., Wang Z., Li F., Liu X., Miao D. Effects of meaning in life on subjective well-being: The mediating role of self-efficacy // Social Behavior and Personality: An international journal. 2021. Vol. 49. № 4. P. 1—11. DOI:10.2224/sbp.9975

References

1. Berezhnova L.N., Fedoseeva I.A., Tarasov D.Yu. Ponimaniye kommunikativnogo povedeniya kursantov — vazhnoye napravleniye vospitatel'noy raboty [Understanding the communicative behavior of cadets is an important direction of educational work]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Prospects of science and education]*, 2019, no. 4(40), pp. 425—447. DOI:10.32744/pse.2019.4.33 (In Russ.).
2. Vodiakha S.A. Prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov [Predictors of psychological well-being of students]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2013, no. 1, pp. 70—74. (In Russ.).
3. Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Good V.V. Sub'ektivnyye predposylki psikhologicheskogo blagopoluchiya odarenykh podrostkov [Subjective prerequisites for psychological well-being of gifted adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, (no. 1), pp. 92—103. DOI:10.17759/pse.2022270108 (In Russ.).
4. Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B. Strategii sovladaniya, psikhologicheskoye blagopoluchiye i problemnoye ispol'zovaniye interneta v period pandemii [Coping strategies, psychological well-being and problematic use of the Internet during the pandemic].

Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 31—40. DOI:10.17759/pse.2020250603 (In Russ.).

5. Danilenko O.I. Antitsipatsionnaya sostoyatel'nost' kak prediktor sub'yektivnogo blagopoluchiya studentov [Anticipational consistency as a predictor of subjective well-being of students]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimut of scientific research: pedagogy and psychology]*, 2018. Vol. 3, no. 24, pp. 264—268. (In Russ.).

6. Kofeynikova Yu.L., Nikolaeva E.S., Sukhovershina Yu.V. Metakognitivnye osobennosti studentov s polezavisimymi i polenezavisimymi kognitivnymi stilyami [Metacognitive features of students with utility-dependent and field-independent cognitive styles]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya [Pedagogy and psychology of education]*, 2018, no. 2, pp. 103—116. (In Russ.).

7. Laktionova E.B., Matyushina M.G. Teoreticheskiy analiz podkhodov k issledovaniyu problemy pozitivnogo funktsionirovaniya lichnosti: schast'ye, psikhologicheskoye blagopoluchiye, sub'yektivnoye blagopoluchiye [Theoretical analysis of approaches to the study of the problem of positive functioning of the personality: happiness, psychological well-being, subjective well-being]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya = [News of the Irkutsk State University. Series: Psychology]*, 2018. Vol. 26, pp. 77—88. DOI:10.26516/2304-1226.2018.26.77 (In Russ.).

8. Larionova M.A., Sukach L.I. Pedagogicheskoye obshcheniye v vuze kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya studenta [Pedagogical communication in higher education as a factor of psychological well-being of a student]. *Mezhpokolencheskiye otnosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskiye vybory v psikhologo-pedagogicheskoy nauke i praktike [Intergenerational relations: modern discourse and strategic choices in psychological and pedagogical science and practice]*, 2020, no. 1, pp. 217—220. DOI:10.24411/9999-047A-2020-00061 (In Russ.).

9. Opekina T.P. Kognitivnyye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya i udovletvorennosti zhizn'yu muzhchin-kursantov voyennykh vuzov [Cognitive predictors of psychological well-being and life satisfaction of male cadets of military universities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]*, 2020. Vol. 26, no. 3, pp. 54—61. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-3-54-61 (In Russ.).

10. Perikova E.I., Byzova V.M., Lovyagina A.E. Metakognitivnaya vlyuchennost' v sisteme psikhicheskoy samoregulyatsii studentov [Metacognitive involvement in the system of mental self-regulation of students]. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2019, no. 73, pp. 126—140. DOI:10.17223/17267080/73/8 (In Russ.).

11. Rusina S.A. Psikhologicheskoye blagopoluchiye studentov s raznym urovnem rolevoy samootsenki [Psychological well-being of students with different levels of role self-esteem]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya [Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology]*, 2015. Vol. 8, no. 4, pp. 76—83. DOI:10.14529/psy150409 (In Russ.).

12. Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N., Shipova N.S., Asriyan E.V. Strukturno-funktsional'naya model' psikhologicheskogo blagopoluchiya sovremennykh studentov [Structural and functional model of psychological well-being of modern students]. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 47—63. DOI:10.21702/rpj.2021.4.4 (In Russ.).

13. Khachaturova M.R., Yerofeeva V.G., Bardadymov V.A. Obraz myshleniya i sub'yektivnoye blagopoluchiye obuchayushchikhsya v period «stanovyashcheyesa vzroslosti» [The way of thinking and subjective well-being of students in the period of "becoming adulthood"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 121—135. DOI:10.17759/pse.2022270110 (In Russ.).

14. Chernokova T.E. Metapoznaniye: problemy struktury, tipologii, razvitiya [Metacognition: problems of structure, typology, development]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta imeni M.V. Lomonosova [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov]*, 2014, p. 169. (In Russ.).

15. Alkhatib M.A.H. Investigate the Relationship between Psychological Well-Being, Self-Efficacy and Positive Thinking at Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *International Journal of Higher Education*, 2020. Vol. 9, no. 4, p. 138. DOI:10.5430/ijhe.v9n4p138

16. Chan H.H.-K., Kwong H.Y.C., Shu G.L.F., Ting C.Y., Lai F.H.-Y. Effects of Experiential Learning Programmes on Adolescent Prosocial Behaviour, Empathy, and Subjective Well-being: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 709699. DOI:10.3389/fpsyg.2021.709699

17. Czyżowska N., Gurba E. Does Reflection on Everyday Events Enhance Meaning in Life and Well-Being among Emerging Adults? Self-Efficacy as Mediator between Meaning in Life and Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 18, pp. 9714. P. 1—13. DOI:10.3390/ijerph18189714

18. Garnefski N., Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 2007, no. 23, pp. 141—149. DOI:10.1027/1015-5759.23.3.141

19. Gokalp M. Investigation of relationship between subjective well-being levels and academic achievements of university students according to various variables. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2020. Vol. 15,

- no 3, pp. 532—539. DOI:10.18844/cjes.v15i3.4930
20. Harding T., Lopez V., Klainin-Yobas P. Predictors of Psychological Well-Being among Higher Education Students. *Psychology*, 2019. Vol. 10, no 4, pp. 578—594. DOI:10.4236/psych.2019.104037
21. Kuijpers E., Pickett J., Wille B., Hofmans J. Do You Feel Better When You Behave More Extraverted Than You Are? The Relationship Between Cumulative Counterdispositional Extraversion and Positive Feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2022. Vol. 48, no 4, pp. 606—623. DOI:10.1177/01461672211015062
22. Low R.S.T., Overall N.C., Chang V.T., Henderson A.M.E., Sibley C.G. Emotion regulation and psychological and physical health during a nationwide COVID-19 lockdown. *Emotion*, 2021. Vol. 21, no 8, pp. 1671—1690. DOI:10.1037/emo0001046
23. Osamika B.E., Lawal T., Osamika A.E., Hounhanou A.J.V., Laleye M. Personality characteristics, psychological wellbeing and academic success among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2021. Vol. 7, no 3, pp. 805—821. DOI:10.46328/ijres.1898
24. Pidgeon A.M., Keyes M. Relationship between Resilience, Mindfulness, and Psychological Well-Being in University Students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2014. Vol. 2, no 5, pp. 27—32.
25. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 2006, no 36, pp. 111—139. DOI:10.1007/s11165-005-3917-8
26. Wang X., Zhang J., Wu S., Xiao W., Wang Z., Li F., Liu X., Miao D. Effects of meaning in life on subjective well-being: The mediating role of self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 2021. Vol. 49, no 4, pp. 1—11. DOI:10.2224/sbp.9975

Информация об авторах

Денисова Екатерина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и клиническая психология», факультет «Психология, педагогика и дефектология», ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Ермаков Павел Николаевич, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, руководитель ЮРНЦ РАО, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

Абакумова Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, декан факультета «Психология, педагогика и дефектология», ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Сылка Надежда Валерьевна, студент, ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina G. Denisova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Pavel N. Ermakov, Doctor of Biology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Head of the Southern Federal Regional Research Centre of the Russian Academy of Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

Irina V. Abakumova, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Nadezhda V. Sylka, Student, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Получена 10.05.2022

Принята в печать 22.08.2022

Received 10.05.2022

Accepted 22.08.2022

Development of Decoding Abilities in Bosnian-speaking Children: a Two-year Follow-up Study

Haris Memisevic

University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-3618>, e-mail: hmemisevic@gmail.com

Daniel Malec

University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-8213>, e-mail: demalecci@gmail.com

Admira Dedic

University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-5887>, e-mail: admira2601@gmail.com

Reading is one of the most important academic skills that children master in the early grades of elementary school. The simple view of reading postulates that it consists of decoding abilities and linguistic understanding. The present study aims to explore the development of decoding abilities in the Bosnian language in children from Grade 3 to Grade 5. We assessed the relationships between word reading and pseudoword reading as measures of decoding skills, and phonemic deletion task, rapid automatized naming (RAN) of letters, and RAN of objects as the predictors of decoding skills. The sample for this study comprised 36 children (16 girls, 20 boys). This study's results showed a significant improvement in decoding skills from Grade 3 to Grade 5. The best predictor of word reading in Grade 5 was RAN of objects in Grade 3, followed by RAN of letters in Grade 3. On the other hand, the significant predictors of pseudoword reading in Grade 5 were RAN of objects and the phoneme deletion task in Grade 3. Understanding reading development from Grade 3 to Grade 5 is informative and can help create better reading instruction for all readers.

Keywords: reading development, elementary school students, Bosnian language.

Acknowledgments. The authors wish to thank all children who participated in this research.

For citation: Memisevic H., Malec D., Dedic A. Development of Decoding Abilities in Bosnian-speaking Children: a Two-year Follow-up Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 97—106. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270508>

Развитие способностей к декодированию у детей, говорящих на боснийском языке: лонгитюдное двухлетнее исследование

Мемишевич Харис

Университет Сараево, Сараево, Босния и Герцеговина

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-3618>, e-mail: hmemisevic@gmail.com

Малек Даниель

Университет Сараево, Сараево, Босния и Герцеговина

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-8213>, e-mail: demalecci@gmail.com

Дедич Адмира

Университет Сараево, Сараево, Босния и Герцеговина

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-5887>, e-mail: admira2601@gmail.com

Чтение является одним из наиболее важных академических навыков, которым дети овладевают в первых классах начальной школы. Само по себе чтение включает в себя способности декодирования и лингвистического понимания. Настоящее исследование направлено на изучение развития способностей к декодированию у детей с 3-го по 5-ый класс, говорящих на боснийском языке. Мы оценили взаимосвязь между чтением слов и чтением псевдослов в качестве меры навыков декодирования, задачами на удаление фонем, быстрым автоматизированным называнием (RAN) букв и RAN объектов как предикторов навыков декодирования. Выборка для этого исследования включала 36 детей (16 девочек, 20 мальчиков). Результаты этого исследования показали значительное улучшение навыков декодирования с 3 по 5 класс. Лучшим предиктором чтения слов в 5-м классе стал RAN объектов в 3-м классе, за которым следовал RAN букв в 3-м классе. С другой стороны, значимыми предикторами чтения псевдослов в 5-м классе выступили RAN объектов и задание на удаление фонем в 3-м классе. Понимание развития чтения с 3-го по 5-ый классы служит информативным источником, способствующим созданию условий для развития навыков чтения в целом.

Ключевые слова: развитие чтения, учащиеся начальной школы, Боснийский язык.

Благодарности. Авторы благодарят всех детей, участвовавших в исследовании.

Для цитаты: Мемишевич Х., Малек Д., Дедич А. Развитие способностей к декодированию у детей, говорящих на боснийском языке: лонгитюдное двухлетнее исследование // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 97—106. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270508>

Introduction

Learning to read proficiently is one of the most important educational goals in early elementary school grades. Reading performance is an essential prerequisite necessary for student school success [1; 15]. How reading develops is one of the major themes in educational psychology. Ac-

ording to the simple view of reading, it consists of two parts: decoding and linguistic comprehension [18]. Much research has been focused on whether these two skills are dissociable. Correlation studies have indicated that these two skills are separable and that there can be reading comprehension problems in children with adequate decoding skills

[41]. Studies in the English language have shown that the correlation between decoding and reading comprehension is higher in the early grades of elementary school than in the later grades [19]. Also, decoding skills contribute more to reading comprehension at the early grade levels than listening comprehension [23]. However, the exact developmental trajectory of this relationship is still unknown. To better understand how reading develops, it is necessary to understand how beginning readers recognize words accurately and automatically [9]. It is also important to know what factors have effects on reading development. Numerous studies have examined the factors influencing children's reading [38; 43]. The research focused primarily on cognitive-linguistic factors such as phonological awareness, rapid automatized naming, and working memory and psychological factors such as motivation. Many variables have been identified as having a significant impact on reading such as selective attention [29], orthographic ability [42], homework activities [11], motivation [37], metacognition [31], and many others. Additionally, studies have also found the effects of working memory and processing speed on reading, especially reading comprehension [22; 32; 44].

However, two of the most studied variables concerning reading are phonological awareness (PA) and rapid automatized naming (RAN). These two variables were found to be the most important pathways to reading success [34]. PA can be defined as an awareness of the phonological segments of the speech that are closely represented by an orthography [3]. It is important to note that PA is a complex ability consisting of several components. Høien, Lundberg [17] identified three basic components of PA: 1. phoneme factor, 2. syllable factor, and 3. rhyme factor. Out of these, a phoneme factor was most strongly related to reading outcomes. The relationship between PA, especially at the phoneme level, and word decoding abilities has been firmly established [6]. PA has unanimously been identified as one of the most important predictors of reading, regardless of orthography and whether it is alphabetic or logographic language [20; 28; 39]. In a study of several European alphabetic languages (Finnish, Hungarian, Dutch, Portuguese, and French), authors found phonological awareness to be the main factor associated with reading performance [50].

Another predictor widely examined in relation to reading was rapid automatized naming (RAN). There were some controversies regarding what RAN tasks measure [7]. On the one hand, some authors consider RAN as a part of phonological processing and defined it as the efficiency of phonological code retrieval [46]. On the other hand, research has shown that RAN is a significant independent predictor of reading [14; 49] and is thus a separable construct from PA. The argumentation behind the claim that RAN is a separable construct from phonological processing stems from the following findings: 1. RAN makes a unique, independent contribution to reading; and 2. poor readers can have RAN deficits only, PA deficits only, and RAN and PA deficits [47]. RAN predicts future reading abilities across different ages and languages [26].

One question that needs further elaboration with reference to the role and effects of PA and RAN as predictors of reading during different periods in a person's life and across skill levels. For example, are PA and RAN equally strongly related to reading proficiency from Grade 1 to Grade 8? In a study of Finnish, which is the language with a transparent orthography, the authors found only a minor link between early phonological skills and reading at Grade 2 [36]. Similarly, RAN seems to be a more important predictor in children with a higher level of reading performance [34]. Another important question is how PA and RAN, as the most significant predictors of reading, develop in relation to children's age.

A longitudinal study design is the best way to answer these questions. However, most longitudinal studies have been conducted in English. The question is whether the research in English is relevant to languages with more transparent orthographies [9], that is, whether the skills needed for developing reading are universal across languages [40]. Another question is the size of the relationship of cognitive and linguistic factors such as PA and RAN to decoding skills in different orthographies. One additional problem in answering this question is that studies in different languages have used different measures as proxies for different reading constructs, which makes comparisons with the English language studies only indirectly [10].

Given the importance of PA and RAN on reading achievement, we wanted to examine further

the relationship of these variables with decoding skills in the Bosnian language and how they develop over the period of two years. The Bosnian language has a transparent orthography, with each letter pronounced with the same sound regardless of its position in the word. The present study aims to answer how the relationship between PA, RAN, and decoding skills change from Grade 3 to Grade 5 in the Bosnian language. In addition, we wanted to examine how well PA and RAN in Grade 3 predict decoding skills in Grade 5. There is scant research regarding the growth trajectories of these variables among children learning different alphabetic orthographies [5]. Thus, we wanted to answer the following questions:

1. Were there statistically significant improvements in PA, RAN tasks, and decoding skills from Grade 3 to Grade 5?

2. How do the relationships between decoding skills, phoneme deletion tasks, and rapid automatized naming change from Grade 3 to Grade 5?

3. What are the best predictors of decoding skills in Grade 5 assessed in Grade 3?

Method

Participants

The sample for this study consisted of 36 children (16 girls, 20 boys) who were assessed on reading variables in Grade 3 and Grade 5. The mean age of children in Grade 5 was 10.3 years (SD — 0.5 years). These children represented a subsample from a study on predictors of reading speed and comprehension in the Bosnian language [27]. According to the children's school records, children did not have developmental disabilities or any other neurological or health condition that might influence their learning. None of the children received special educational support at school.

Procedure

We employed a longitudinal study design to assess these reading variables in the same children in Grade 3 and Grade 5. All children in this study attended the same school in Sarajevo. Teachers of the children provided consent forms to the parents. In Grade 3, there were 38 children assessed in this school. In Grade 5, we received 36 consent forms, and these children were tested. Children were test-

ed individually in the morning hours in classrooms available at school. Individual testing lasted about 40 minutes. Testing at Grade 3 took place in November and December 2019 and at Grade 5 — in November and December 2021. The approval for this study was obtained from the Ministry of Education in Canton Sarajevo and the Ethical Board of the Faculty of Educational Sciences at the University of Sarajevo.

Measures

The same tests were used previously in a study of reading predictors in the third-grade children [27]. More specifically, we used the following tests:

1. Word reading. In this task, children were asked to read aloud a list of real words increasing in length. The result is the number of words read correctly in one minute. The test-retest reliability for this kind of task is reported to be high, above .90 [13].

2. Pseudoword reading. As in the previous task, children were asked to read aloud a list of pseudowords increasing in length. The result is the number of words read correctly in one minute. The test-retest reliability for this kind of task was reported to be .84 [8]. These first two tasks served as a measure of decoding skills as they have shown evidence of consistency and validity in predicting reading ability [8].

3. Phoneme deletion task. In this task, children were shown a list of 16 objects and were asked to name the objects without the first sound. Three demonstration items were given prior to the task. The time to name all the objects was used as a result. Faster time indicates better performance. This test measures phonological awareness skills.

4. Rapid automatized naming of Letters (RAN: Letters). This task comprises of five lowercase letters (a, d, o, p, s) that are randomly repeated 10 times in an array of five rows for a total of 50 stimulus items [48]. The psychometric properties of RAN tasks are excellent. According to the RAN manual, interscorer reliability for this task was .98, and test-retest reliability was .90 [48]. Time to name all the letters was recorded, and faster time indicates better performance.

5. Rapid automatized naming of Objects (RAN: Objects). This task comprises of five stim-

ulus items (hand, book, dog, star, and chair) that are randomly repeated 10 times in an array of five rows for a total of 50 stimulus items [48]. Again, the psychometric properties of this task are very good, with test-retest reliability of .84, and interscorer reliability .99 [48]. The time to name all objects was recorded, and faster time indicates better performance.

Statistical analysis

We first presented descriptive data for all the tests in Grade 3 and Grade 5, along with paired t-test measures and effect sizes. We then calculated correlations between the variables for both Grade 3 and Grade 5. In addition, we converted all the variables into ranks and calculated Spearman’s correlation coefficient. As a dependent

variable in the prediction models, we used word reading and pseudoword reading in Grade 5, and as predictors we used phoneme deletion task, RAN: Letters, and RAN: Objects in Grade 3. The statistical analysis was conducted using the statistical package IBM SPSS v.26. [21]. An alpha level of .05 was used for all statistical tests.

Results

Table 1 presents mean scores, paired t-tests and effect sizes for all the variables we used in this study.

As can be seen from Table 1, there has been a considerable, statistically significant improvement in all measures from Grade 3 to Grade 5.

Next, we next present correlations between all variables (Table 2).

Table 1

Mean scores, standard deviations, paired t-test, and Cohen’s effect size for all reading variables

Variable	Mean (SD) Grade 3	Mean (SD) Grade 5	Paired t-test ^c	Cohen’s effect size
Word list reading ^a	49.6 (13.8)	62.9 (13.9)	12.0	0.96
Pseudo word reading ^a	31.8 (8.1)	39.7 (7.3)	9.8	1.02
Phoneme deletion ^b	68.4 (20.3)	56.2 (17.7)	4.1	0.64
RAN: Letters ^b	27.7 (5.9)	23.1 (3.4)	5.5	0.95
RAN: Objects ^b	49.6 (8.3)	44.4 (8.3)	4.9	0.63

Note: a number of words read in one minute; b time to complete the task in seconds; c all p values less than .001.

Table 2

Correlations between all reading variables

Grades	Variables	Grade 3					Grade 5				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Grade 3	1. Word list reading	1.00	0.87	-0.54	-0.54	-0.68	0.89	0.79	-0.46	-0.40	-0.60
	2. Pseudoword reading		1.00	-0.55	-0.59	-0.57	0.75	0.81	-0.47	-0.51	-0.53
	3. Phoneme deletion task			1.00	0.44	0.36	-0.38	-0.49	0.58	0.33	0.42
	4. RAN letters				1.00	0.44	-0.54	-0.45	0.30	0.54	0.31
	5. RAN objects					1.00	-0.69	-0.56	0.39	0.38	0.71
Grade 5	1. Word list reading						1.00	0.79	-0.37	-0.50	0.54
	2. Pseudoword reading							1.00	-0.56	-0.56	-0.58
	3. Phoneme deletion task								1.00	0.37	0.47
	4. RAN letters									1.00	0.29
	5. RAN objects										1.00

Note. Bold values are not statistically significant. All other p values are statistically significant at p< .05 level except for the relationships: 1. Phoneme deletion at Grade 5 and RAN_Letters at Grade 3; 2. RAN_Objects at Grade 5 and RAN_Letters at Grade 3; and 3. RAN_Objects at Grade 5 and RAN_Letters at Grade 5.

As shown in Table 2, most of the correlations between reading variables were statistically significant. However, an unexpected finding was the lack of correlation between RAN_objects in Grade 5 and RAN_letters in Grade 3 and Grade 5. To better elucidate the stability of the relationship between the variables, we converted them into ranks and calculated Spearman's rank correlation coefficient to assess the temporal stability of the measures. These data are shown in Table 3.

As can be seen from Table 3, all reading variables have shown temporal stability over time with word reading being the most stable reading variable.

Lastly, we wanted to evaluate the models predicting word list reading and pseudoword list reading in Grade 5 from phoneme deletion task, RAN_letters, and RAN_objects in Grade 3. The stepwise multiple regression model (backward)

for word list reading is presented in Table 4, and the model for pseudoword reading is presented in Table 5. We did not present data for statistically non-significant predictors.

As can be seen from Table 4, statistically significant predictors of reading words at Grade 5 were the RAN_objects and RAN_letters tasks, and the excluded variable was the Phoneme deletion task.

Statistically significant predictors of pseudoword reading at Grade 5 were RAN_objects and phoneme deletion tasks. RAN_letters was not a statistically significant predictor of pseudoword reading.

Discussion

The present paper aimed to examine the developmental trends of decoding abilities in the

Table 3

Spearman's rank correlation between the reading variables at two time-points

Reading Variables		Spearman's Correlation
Word reading Grade 3	Word reading Grade 5	.90
Pseudoword reading Grade 3	Pseudoword reading Grade 5	.76
Phoneme deletion Grade 3	Phoneme deletion Grade 5	.67
RAN_letters Grade 3	RAN_letters Grade 5	.65
RAN_objects Grade 3	RAN_objects Grade 5	.71

Note. all p's < .01.

Table 4

A stepwise multiple regression predicting word list reading at Grade 5 from Phoneme deletion task, RAN_letters and RAN_objects at Grade 3

Predictors at Grade 3	B	SEB	β	t	p
Intercept	128.67	10.57	-	12.17	<.001
RAN_objects	-.95	.22	-.56	-4.3	.001
RAN_letters	-.67	.31	-.29	-2.2	.04

Note. R2 = .55 (unadjusted), R2 = .52 (adjusted).

Table 5

A stepwise multiple regression predicting pseudoword list reading at Grade 5 from Phoneme deletion task, RAN_letters and RAN_objects at Grade 3

Predictors at Grade 3	B	SEB	β	t	p
Intercept	67.05	6.08	-	11.02	<.001
RAN_objects	-.39	.13	-.44	-3.1	.001
Phoneme_deletion	-.12	.05	-.33	-2.3	.03

Note. R² = .42 (unadjusted), R² = .37 (adjusted).

Bosnian language from Grade 3, a phase of alphabetic readers, to Grade 5, a phase of intermediate readers. This study showed a large improvement in decoding skills from Grade 3 to Grade 5, for both, word reading and pseudoword reading. We also found a large improvement in RAN tasks and in phoneme deletion task. These findings indicate significant improvements in decoding skills happen between 3rd and 5th Grades. In addition to these findings, we have also found great temporal stability in word reading from Grade 3 to Grade 5. Children who were good readers in Grade 3, were also good readers in Grade 5. In the same line, children who were poor readers in Grade 3 were also poor readers in Grade 5.

However, the question remains when this developmental trajectory in decoding abilities reaches its plateau. Previous studies in the English language have reported that the growth trajectory in oral reading fluency sharply increases from Grade 3 to Grade 5 and only a slight increase from Grade 5 to Grade 6 [35]. We have also found the same trend from Grade 3 to Grade 5 in the Bosnian language. However, the increase from Grade 5 to higher grades has yet to be examined in the Bosnian language. The findings of our study suggest that decoding skills in Grade 3 children can accurately tell us how these children will decode in Grade 5. This is very important information from the interventionist perspective so that struggling readers can be identified earlier and be provided with adequate educational support.

As for the predictors of word reading skills at Grade 5, we found that RAN of objects and letters were both significant predictors and explained 52% of the variance in the word reading scores. RAN tasks measure automaticity, a skill necessary for successful reading [30]. It appears that different RAN tasks have a different impact on reading. Our study has shown that RAN of objects had a stronger effect on reading than RAN of letters. This is in line with Meyer, Wood [30] study that showed RAN of colors and objects were better predictors of reading than RAN of numbers and letters. On the other hand, some studies showed a greater effect of alphanumeric RAN tasks than non-alphanumeric RAN task on future reading [26].

Phoneme deletion task and RAN of objects significantly affected pseudoword reading. These

two predictors explained 37% of the variance in pseudoword reading task. Phoneme deletion belongs to complex phonological skills related to reading [4]. Although in this study it was not a significant predictor of word reading, other studies conducted in the Bosnian language have found phoneme deletion task to be the most important predictor of reading speed [27].

It is interesting to note a significant improvement in both word reading and pseudoword reading from Grade 3 to Grade 5. In this study, the growth of pseudoword reading was slightly larger than that of word reading. An earlier study by Caravolas [5] reported reverse findings for the Czech and Slovak languages, where the growth was larger for word than pseudoword reading efficiency. However, it is important to note that children in that study were younger (Grades 1 and 2) than the children in our study. Another finding in this study was the high correlation between word reading and pseudoword reading at both times. In Grade 3, the correlation was slightly higher between word reading and pseudoword ($r = .87$) reading than in Grade 5 ($r = .79$). This finding is similar to findings of van Setten, Hakvoort [45], in which the authors found a strong association between reading fluency in Grade 3 and reading in Grade 6.

This study pointed to the large improvements in reading variables in children aged 8 to 10 years, and it also showed the importance of PA and RAN as predictors of reading. As demonstrated by previous studies, it seems that models of early literacy development are very similar across different languages and orthographies [2; 12].

It is worth mentioning that the reading predictors we used in this study are susceptible to training. This is especially relevant as the research suggests that decoding skills should be one of the main targets in intervening with poor readers [25]. RAN can be significantly enhanced with training [49]. Similarly, computerized remedial training has shown great potential in improving phonological awareness [33]. Children at risk of phonological difficulties can greatly benefit from teacher-delivered school-based interventions [16]. Timely intervention in these domains can have a positive impact on reading.

This study is not without limitations. The first limitation is the small sample size. We assessed

reading variables for only 36 students from the original sample at Grade 5, which significantly limits the generalizability of our results. Due to the small sample, the obtained results may be sample-specific. Thus the study needs to be replicated in different samples with a larger number of participants. We also did not consider some cognitive variables, such as working memory, that impact reading skills [24]. The inclusion of variables such as working memory, processing speed, and vocabulary might have created an even better model of decoding skills. Another limitation of this study is the situation with the COVID-19 pandemic, as the children were attending some portions of their education online. It is hard to tell whether this form of schooling influenced children's reading development.

References

1. Artelt C., Schiefele U., Schneider W. Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 2001. Vol. 16, no. 3, pp. 363—383. DOI: 10.1007/BF03173188
2. Bar-Kochva I., Nevo E. The relations of early phonological awareness, rapid-naming and speed of processing with the development of spelling and reading: a longitudinal examination. *Journal of Research in Reading*, 2019. Vol. 42, no. 1, pp. 97—122. DOI: 10.1111/1467-9817.12242
3. Blachman B.A., *Phonological awareness*, in *Handbook of reading research*, vol. III. 2000, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah, NJ, US. p. 483—502.
4. Bryant P.E., MacLean M., Bradley L.L., Crossland J. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 1990. Vol. 26, no. 3, pp. 429—438. DOI: 10.1037/0012-1649.26.3.429
5. Caravolas M. Growth of Word and Pseudoword Reading Efficiency in Alphabetic Orthographies: Impact of Consistency. *Journal of Learning Disabilities*, 2017. Vol. 51, no. 5, pp. 422—433. DOI: 10.1177/0022219417718197
6. de Jong P.F., van der Leij A. Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 2002. Vol. 6, no. 1, pp. 51—77. DOI: 10.1207/S1532799XSSR0601_03
7. Denckla M.B., Cutting L.E. History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 1999. Vol. 49, no. 1, pp. 29. DOI: 10.1007/s11881-999-0018-9
8. Doty S.J., Hixson M.D., Decker D.M., Reynolds J.L., Drevon D.D. Reliability and Validity of Advanced Phonics Measures. *Journal of Psychoeducational*

Conclusion

Word reading and pseudoword reading improved significantly from Grade 3 to Grade 5. On the one hand, RAN of objects and letters were significant predictors of word reading skills and explained 52% of the variance in word reading skills. On the other hand, RAN of objects and phoneme deletion task were significant predictors of pseudoword reading and explained 37% of the variance in pseudoword reading skills. Given that decoding abilities seem to be stable across time, it would be beneficial to assess reading abilities and reading predictors as early as possible in order to identify children at risk of reading difficulties. Understanding reading development from Grade 3 to Grade 5 can help create timely programs of reading instruction for all readers.

Assessment, 2015. Vol. 33, no. 6, pp. 503—521. DOI: 10.1177/0734282914567870

9. Ehri L.C. Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 2005. Vol. 9, no. 2, pp. 167—188. DOI: 10.1207/s1532799xssr0902_4
10. Florit E., Cain K. The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 2011. Vol. 23, no. 4, pp. 553—576. DOI: 10.1007/s10648-011-9175-6
11. Flowers T.A., Flowers L.A. Factors Affecting Urban African American High School Students' Achievement in Reading. *Urban Education*, 2008. Vol. 43, no. 2, pp. 154—171. DOI: 10.1177/0042085907312351
12. Furnes B., Samuelsson S. Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 2011. Vol. 21, no. 1, pp. 85—95. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.10.005
13. Georgiou G.K., Papadopoulos T.C., Fella A., Parrila R. Rapid naming speed components and reading development in a consistent orthography. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2012. Vol. 112, no. 1, pp. 1—17. DOI: 10.1016/j.jecp.2011.11.006
14. Georgiou G.K., Parrila R., Papadopoulos T.C. The anatomy of the RAN-reading relationship. *Reading and Writing*, 2016. Vol. 29, no. 9, pp. 1793—1815. DOI: 10.1007/s11145-016-9653-9
15. Glover T.A. A Data-Driven Coaching Model Used to Promote Students' Response to Early Reading Intervention. *Theory Into Practice*, 2017. Vol. 56, no. 1, pp. 13—20. DOI: 10.1080/00405841.2016.1260401
16. Hodgins H., Harrison G.L. Improving phonological awareness with Talking Tables in at-risk kindergarten readers. *Research in Developmental Disabilities*,

2021. Vol. 115, pp. 103996. DOI: 10.1016/j.ridd.2021.103996.
17. Høien T., Lundberg I., Stanovich K.E., Bjaalid I.-K. Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, 1995. Vol. 7, no. 2, pp. 171—188. DOI: 10.1007/BF01027184
18. Hoover W.A., Gough P.B. The simple view of reading. *Reading and Writing*, 1990. Vol. 2, no. 2, pp. 127—160. DOI: 10.1007/BF00401799
19. Hoover W.A., Tunmer W.E., *The components of reading, in Reading acquisition processes*, G.B. Thompson, W.E. Tunmer, and T. Nicholson, Editors. 1993, Adelaide, Australia: Multilingual Matters.: Adelaide, Australia: Multilingual Matters. p. 1—19.
20. Hulme C., Zhou L., Tong X., Lervåg A., Burgoyne K. Learning to read in Chinese: Evidence for reciprocal relationships between word reading and oral language skills. *Developmental Science*, 2019. Vol. 22, no. 1, pp. e12745. DOI: 10.1111/desc.12745
21. IBM, *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. 2020, Armonk, NY: IBM corp: Armonk, NY.
22. Johann V., Könen T., Karbach J. The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child Neuropsychology*, 2020. Vol. 26, no. 3, pp. 324—344. DOI: 10.1080/09297049.2019.1649381
23. Joshi R.M., Ji X.R., Breznitz Z., Amiel M., Yulia A. Validation of the Simple View of Reading in Hebrew — A Semitic Language. *Scientific Studies of Reading*, 2015. Vol. 19, no. 3, pp. 243—252. DOI: 10.1080/10888438.2015.1010117
24. Masoura E., Gogou A., Gathercole S.E. Working memory profiles of children with reading difficulties who are learning to read in Greek. *Dyslexia*, 2021. Vol. 27, no. 3, pp. 312—324. DOI: 10.1002/dys.1671
25. McCandliss B., Beck I.L., Sandak R., Perfetti C. Focusing Attention on Decoding for Children With Poor Reading Skills: Design and Preliminary Tests of the Word Building Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 2003. Vol. 7, no. 1, pp. 75—104. DOI: 10.1207/S1532799XSSR0701_05
26. McWeeny S., Choi S., Choe J., LaTourrette A., Roberts M.Y., Norton E.S. Rapid Automated Naming (RAN) as a Kindergarten Predictor of Future Reading in English: A Systematic Review and Meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 2022. Vol. n/a, no. n/a DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.467>
27. Memisevic H., Dedic A., Biscevic I., Hadzic S., Pasalic A., Malec D. Identifying predictors of reading speed and reading comprehension in Bosnian. *Applied Neuropsychology: Child*, 2020, Vol.11, no. 3, pp. 1—10. DOI: 10.1080/21622965.2020.1815023
28. Memisevic H., Dedic A., Malec D. Differentiating between Good Readers and Poor Readers: The Role of Linguistic and Cognitive Factors. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2022. Vol. 3, no. 1, pp. 31—36.
29. Memisevic H., Malec D., Biscevic I. Predictors of reading fluency in second and third grade students: Results from Bosnia and Herzegovina. *Studia Psychologica*, 2019. Vol. 61, no. 3, pp. 175—188. DOI: 10.21909/sp.2019.03.781
30. Meyer M.S., Wood F.B., Hart L.A., Felton R.H. Selective Predictive Value of Rapid Automatized Naming in Poor Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 1998. Vol. 31, no. 2, pp. 106—117. DOI: 10.1177/002221949803100201
31. Michalsky T., Mevarech Z.R., Haibi L. Elementary School Children Reading Scientific Texts: Effects of Metacognitive Instruction. *The Journal of Educational Research*, 2009. Vol. 102, no. 5, pp. 363—376. DOI: 10.3200/JOER.102.5.363-376
32. Nouwens S., Groen M.A., Verhoeven L. How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and writing*, 2017. Vol. 30, no. 1, pp. 105—120. DOI: 10.1007/s11145-016-9665-5
33. Olson R.K., Wise B., Ring J., Johnson M. Computer-Based Remedial Training in Phoneme Awareness and Phonological Decoding: Effects on the Posttraining Development of Word Recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1997. Vol. 1, no. 3, pp. 235—253. DOI: 10.1207/s1532799xssr0103_4
34. Pae H.K., Sevcik R.A., Morris R.D. Cross-language correlates in phonological awareness and naming speed: evidence from deep and shallow orthographies. *Journal of Research in Reading*, 2010. Vol. 33, no. 4, pp. 374—391. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01417.x
35. Patarapichayatham C., Nese J.F., Sáez L., *The Plateau of Oral Reading Fluency Growth: An Initial Recommendation When to Stop Assessing*. 2013, University of Oregon. National Center on Assessment and Accountability for Special Education.
36. Puolakanaho A., Ahonen T., Aro M., Eklund K., Leppänen P.H.T., Poikkeus A.-M., Tolvanen A., Torppa M., Lyytinen H. Developmental Links of Very Early Phonological and Language Skills to Second Grade Reading Outcomes: Strong to Accuracy but Only Minor to Fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 2008. Vol. 41, no. 4, pp. 353—370. DOI: 10.1177/0022219407311747
37. Retelsdorf J., Köller O., Möller J. On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 2011. Vol. 21, no. 4, pp. 550—559. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
38. Rosselli M., Matute E., Ardila A. [Neuropsychological predictors of reading ability in Spanish]. *Revista de neurologia*, 2006. Vol. 42, no. 4, pp. 202—210.
39. Saiegh-Haddad E., Taha H. The Role of Morphological and Phonological Awareness in the Early Development of Word Spelling and Reading in Typically Developing and Disabled Arabic Readers. *Dyslexia*, 2017. Vol. 23, no. 4, pp. 345—371. DOI: 10.1002/dys.1572

40. Snowling M.J., Hulme C. Annual Research Review: Reading disorders revisited — the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2021. Vol. 62, no. 5, pp. 635—653. DOI: 10.1111/jcpp.13324
41. Spencer M., Wagner R.K. The Comprehension Problems of Children With Poor Reading Comprehension Despite Adequate Decoding: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2018. Vol. 88, no. 3, pp. 366—400. DOI: 10.3102/0034654317749187
42. Thompkins A.C., Binder K.S. A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 2003. Vol. 38, no. 2, pp. 236—258. DOI: 10.1598/RRQ.38.2.4
43. Tibi S., Kirby J.R. Investigating Phonological Awareness and Naming Speed as Predictors of Reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading*, 2018. Vol. 22, no. 1, pp. 70—84. DOI: 10.1080/10888438.2017.1340948
44. Tiu R.D., Thompson L.A., Lewis B.A. The Role of IQ in a Component Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 2003. Vol. 36, no. 5, pp. 424—436. DOI: 10.1177/00222194030360050401
45. van Setten E.R.H., Hakvoort B.E., van der Leij A., Maurits N.M., Maassen B.A.M. Predictors for grade 6 reading in children at familial risk of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 2018. Vol. 68, no. 3, pp. 181—202. DOI: 10.1007/s11881-018-0162-1
46. Wagner R.K., Torgesen J.K., Laughon P., Simmons K., Rashotte C.A. Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of educational psychology*, 1993. Vol. 85, no. 1, pp. 83—103.
47. Wolf M., A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention, in Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention, B.A. Blachman, Editor. 1997, Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ. p. 67—92.
48. Wolf M., Denckla M.B., *RAN/RAS: Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. 2005: Pro-ed Austin, TX.
49. Wolff U. RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: results from a randomised reading intervention. *Annals of Dyslexia*, 2014. Vol. 64, no. 2, pp. 151—165. DOI: 10.1007/s11881-014-0091-6
50. Ziegler J.C., Bertrand D., Tóth D., Csépe V., Reis A., Faisca L., Saine N., Lyytinen H., Vaessen A., Blomert L. Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation. *Psychological Science*, 2010. Vol. 21, no. 4, pp. 551—559. DOI: 10.1177/0956797610363406

Information about the authors

Haris Memisevic, PhD in Special Education, Associate Professor, Vice-dean of Science and Research, University of Sarajevo, Faculty of Educational Sciences, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-3618>, e-mail: hmemisevic@gmail.com

Daniel Malec, PhD in Psychology, Associate Professor, Dean of Faculty of Educational Sciences, University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-8213>, e-mail: demalecci@gmail.com

Admira Dedic, Doctoral student in Educational Sciences, University of Sarajevo, Faculty of Educational Sciences, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-5887>, e-mail: admira2601@gmail.com

Информация об авторах

Мемишевич Харис, доктор наук в области специального образования, доцент, заместитель декана по науке и исследованиям, университет Сараево, факультет педагогических наук, Сараево, Босния и Герцеговина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-3618>, e-mail: hmemisevic@gmail.com

Малек Даниель, доктор психологических наук, доцент, декан факультета педагогических наук, университет Сараево, Сараево, Босния и Герцеговина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-8213>, e-mail: demalecci@gmail.com

Дедич Адмира, аспирант, университет Сараево, факультет педагогических наук, Сараево, Босния и Герцеговина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-5887>, e-mail: admira2601@gmail.com

Получена 20.06.2022

Received 20.06.2022

Принята в печать 24.08.2022

Accepted 24.08.2022

Навыки чтения первоклассников в России и Казахстане: кросс-культурное исследование

Иванова А.Е.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3340-7651>, e-mail: aeivanova@hse.ru

Антипкина И.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>, e-mail: iantipkina@hse.ru

Абишева С.Д.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-0805>, e-mail: s.abisheva@mail.ru

Абаева М.К.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6463-9354>, e-mail: madina_abaeva@mail.ru

Представлены материалы исследования межкультурной сопоставимости заданий теста по чтению и культурной среды ребенка. Оценивание навыков чтения первоклассников в двух странах происходило с использованием шкалы чтения компьютеризированного инструмента «Старт». Выборка учащихся из Казахстана представлена первоклассниками из русскоязычных школ города Алматы, N=1102 ребенка. Выборка учащихся из России представлена первоклассниками города Новосибирска, N=2247 учеников. Авторы показали, что задания теста навыков чтения в целом функционируют одинаково для первоклассников из билингвальной среды Казахстана и первоклассников города Новосибирска. Психометрический анализ данных обеих версий был проведен отдельно для каждой национальной выборки. Показатели классической и Раш-надежности для версий двух стран варьировали от 0.89 до 0.96. Затем на объединенной выборке был проведен DIF-анализ с целью выяснить, работают ли задания инструмента одинаковым образом для учащихся из России и Казахстана при учете их уровня подготовленности по чтению. Использованный метод логистической регрессии показал, что в тесте нет заданий с различием функционирования типа В или С (в которых размер эффекта превышал бы показатель 0,13 в классификации Зумбо-Томас). Результаты представляют интерес для междунациональных сопоставительных исследований развития навыков чтения.

Ключевые слова: международные сравнительные исследования, ранние навыки чтения, межкультурная сопоставимость, начальная школа, адаптация.

Для цитаты: Иванова А.Е., Антипкина И.В., Абишева С.Д., Абаева М.К. Навыки чтения первоклассников в России и Казахстане: кросс-культурное исследование // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 107—120. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270509>

Reading Skills of First Graders in Russia and Kazakhstan: A Cross-Cultural Study

Alina E. Ivanova

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3340-7651>, e-mail: aeivanova@hse.ru

Inna V. Antipkina

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>, e-mail: iantipkina@hse.ru

Saule J. Abisheva

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-0805>, e-mail: s.abisheva@mail.ru

Madina K. Abayeva

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6463-9354>, e-mail: madina_abaeva@mail.ru

This article assesses the intercultural comparability of reading assessment results taking into account the specifics of the test content in relation to the child’s cultural environment. The reading skills of first graders in two countries were assessed using the reading scale of the computerized instrument “Start”. The sample of students from Kazakhstan included 1102 first-graders from Russian-language schools in the city of Almaty. The sample of students from Russia included 2247 first-graders from the city of Novosibirsk. Pearson reliability and Chronbach’s alpha were in the range from 0.89 to 0.96. Subsequently, Differential Item Functioning analysis was carried out on a combined sample in order to investigate whether the scale tasks work identically for the students from Russia and Kazakhstan when the levels of their reading skills are taken into consideration. Logic regression showed that there are no items with DIF effect size reaching beyond 0,13 (under Zumbo-Thomas classification). The research outcomes may be of interest to international comparative studies of reading skills development.

Keywords: international comparative studies, early reading skills, intercultural comparability, primary school, adaptation.

For citation: Ivanova A., Antipkina I., Abisheva S., Abayeva M. Reading skills of first graders in Russia and Kazakhstan: An exploratory cross-cultural study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 107—120. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270509> (In Russ.).

Введение

Распространенность явления билингвизма в системе образования Казахстана порождает целый ряд вопросов. Наше исследование посвящено инструменту оценки навыков чтения первоклассников на входе в школу и его функционированию в двух культурах: русскоязычных школах города Алматы (Казахстан) и школах города Новосибирска (Россия).

Предшествующие крупномасштабные исследования навыков чтения казахстанских школьников проводились в рамках международных сравнительных исследований. Казахстан впервые участвовал в Международном исследовании качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools, PIRLS) в 2016 году, причем оценивание проводилось

на русском и казахском языках на выборке 2983 учащихся с казахским языком обучения и 1942 — с русским. PIRLS — это независимое международное исследование читательской грамотности учащихся 4-х классов, которое проводит Международная ассоциация по оценке образовательных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) [17]. По результатам PIRLS-2016 четвероклассники Казахстана заняли 27 место в рейтинге 50 стран (для сравнения, российские школьники заняли первое место в рейтинге PIRLS-2016), девочки показывали более высокие результаты, чем мальчики (как и в 48 из 50 стран-участниц), дети лучше работали с информационными, чем с литературными текстами [4]. На основании результатов исследования PIRLS-2016 был сделан вывод о том, что «казахстанские дети получают недостаточный опыт чтения литературных текстов» [3]. В Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) 2018 года учащиеся Казахстана набрали в среднем 387 баллов по читательской грамотности, что является ниже среднего балла — 487 по странам ОЭСР [23].

Международные исследования навыков читательской грамотности PIRLS и PISA подняли в Казахстане интерес к вопросам развития навыков чтения у детей [22].

В рамках государственной программы полиязычия русский язык так же, как и казахский, и английский, является обязательным в школьных программах на весь период обучения (1—11 классы) вне зависимости от языка обучения. Из 5807 школ республики 1885 представляют собой школы с русским языком обучения. 2147 из названного общего количества школ относятся к школам со смешанными языками обучения. Для получения объективных данных и возможности сопоставления школ с двумя языковыми базами было принято решение проводить мониторинг формирования читательских навыков в два этапа.

- 1 этап: исследовать с помощью инструмента «Старт» читательские навыки у учащихся 1 класса школ с русским языком обучения г. Алматы, поскольку в настоящее время в

литературе есть информация только об исследованиях четвероклассников (PIRLS) и пятнадцатилетних учащихся (PISA) Казахстана.

- 2 этап: разработать казахскую версию инструмента исследования «СТАРТ/БАСТАУ» и провести тестирование по сформированности навыков чтения у учащихся начальных школ с казахским языком обучения г. Алматы.

В данной статье представлены результаты первого этапа исследования. Для оценивания первоклассников мы использовали шкалу чтения из инструмента «Старт» [1], который был создан на базе локализованной русскоязычной версии британского инструмента iPIPS [25], также используемого, например, в Австралии, Бразилии, Германии, ЮАР [6; 19]. Однако для использования русскоязычного инструмента в школах с русским языком обучения Казахстана необходимо доказать, что в условиях билингвальной культуры Казахстана все задания русскоязычной шкалы функционируют так же, как в русскоязычной среде российских школ.

Обзор литературы: мировой опыт исследований сопоставимости инструментов оценивания

Культурой называют «разделяемые членами группы выученные смыслы и паттерны поведения, которые передаются через социальную активность с целью социального приспособления, роста и развития» [17]. В тестах способностей от эффектов культуры не свободен ни один аспект оценивания: содержание теста, стимульные материалы, построение фраз, содержание инструкций, поведение участников во время тестирования и экспертов при назначении баллов (если это предусмотрено). Таким образом, любой тест содержит в себе культурную специфику. Выяснение того, является ли эта специфика препятствием для справедливого оценивания людей из другой культурной группы, — задача исследований эквивалентности.

Ряд примеров показывает наличие проблем с сопоставимостью результатов для отдельных стран и конструкторов в крупнейших международных исследованиях [9; 10; 15; 21]. Однако даже если в разных странах

говорят на одном языке и тест, используемый в этих странах, не нуждается в переводе, это не устраняет риски культурных различий в результатах оценивания [24]. Например, англоязычная версия инструмента iPIPS адаптировалась для использования в Австралии, несмотря на общий английский язык в этих двух странах, поскольку анализ функционирования заданий по чтению для учащихся австралийских школ по сравнению с аборигенным населением Австралии [27] показал различающееся функционирование отдельных заданий не в пользу учащихся из группы аборигенов Австралии. В рамках того же международного проекта iPIPS (лежащего в основе инструмента «Старт») проводились исследования сопоставимости версий инструмента на русском и английском языках для математической части теста [15], в котором были выявлены различия в функционировании нескольких заданий, из-за чего эти задания были исключены из вторичных анализов.

Кросс-культурная эквивалентность изменений исследуется на трех уровнях [26]:

- уровне конструкта (что измеряется),
- уровне инструмента измерений (чем измеряется),
- уровне шкалы измерений (в каких единицах измеряется).

В нашем исследовании для двух культур — России и Казахстана — использовались один и тот же русскоязычный инструмент и одинаковые процедуры психометрического анализа, поэтому уровни конструкта и шкалы идентичны; это позволяет сосредоточить анализ сопоставимости на уровне инструмента.

Три источника возможных межкультурных искажений (bias) в результатах применения инструмента [14] это:

1) Различия в выборках оценивания. Например, выборки могут быть несопоставимыми, если в одной стране для учащихся с ограниченными возможностями здоровья предусмотрены отдельные школы, в то время как в другой стране — применяется инклюзивный подход.

2) Различия в инструментах. Например, в формулировках заданий могут быть использованы реалии, хорошо знакомые в одной культуре, но экзотические для другой.

3) Различия в процедурах сбора данных. Классическим примером таких процедурных нарушений было тестирование детей из Нигерии матрицами Ровена «на порогах домов, в прихожих, под деревьями» с помощью необученных сотрудников, что сильно отличалось от условий, в которых оценивали детей в европейских странах [11].

В нашем исследовании условия сбора данных были стандартизированы единой компьютерной средой, озвучкой инструмента профессиональным диктором (интервьюерам не требовалось зачитывать инструкции) и одинаковыми процедурами обучения интервьюеров. Выборки детей были сопоставимы по возрасту и статусу: дети 6—7 лет, впервые пришедшие в школу. Таким образом, цель исследования — сделать обоснованный вывод о пригодности теста для использования в двух культурах (Россия и Казахстан) ради возможности напрямую сопоставлять полученные в обеих странах результаты. Задача исследования: провести статистический анализ инвариантности результатов, включая DIF (differential item functioning, различающееся функционирование заданий).

Материалы и методы

Инструмент. «Старт» представляет собой компьютеризированный инструмент оценки навыков чтения с полуадаптивным алгоритмом предъявления заданий [1], поэтому, если ребенок совершает определенное количество ошибок, оценивание прекращается, чтобы не демотивировать ребенка. Задания озвучены профессиональным диктором, что значительно стандартизирует условия оценивания. Проведение оценивания предполагает индивидуальные сессии ребенка со специально обученным интервьюером. Шкала чтения включает в себя 35 заданий и охватывает следующие области:

* распознавание букв русского алфавита — на экране по одной предъявляются буквы, голос диктора просит ребенка назвать буквы. Правильным ответом считается название буквы в официальном и разговорном варианте (например, «эм» и «мэ» будут правильными ответами для «М») или обозначение звука («м-

м»). Неправильным ответом считается название предмета на эту букву (например, если на «М» ребенок говорит: «Мяч»).

- чтение отдельных слов (чтение-декодирование),
- чтение короткой истории («механическое» чтение),
- смысловое чтение. В этой части инструмента ребенок читает текст, в отдельных местах которого ему предлагают выбрать одно из трех слов, наиболее подходящее по контексту.

Инструмент «Старт» стандартизирован с использованием дихотомической модели Раша [1; 2].

Выборка. Оценивание навыков чтения первоклассников проводилось инструментом «Старт» в октябре 2019 года, когда дети только пришли в школы. Выборка русскоязычных школ города Алматы составила 1102 ребенка. Выборка не является репрезентативной. Выборка первоклассников в Новосибирске составила 2247 учеников. Новосибирск был выбран как регион с сопоставимым по отношению к Алматы географическим положением, индустриальным развитием и численностью населения. Выборка учеников в Новосибирске была рандомизирована и стратифицирована по типу школы (обычная СОШ или школа со статусом «гимназия», «лицей», «школа с углубленным изучением отдельных предметов») и по району города.

Аналитический подход. Исследование сопоставимости функционирования инструмента в двух культурных средах (России и Казахстане) проводилось в два этапа.

На первом этапе проводился психометрический анализ инструмента на выборке русскоязычных школ Алматы и Новосибирска по отдельности. Анализ проводился с использованием дихотомической модели Раша. Базовая дихотомическая модель Раша применяется в разработке оценочных инструментов, состоящих из заданий дихотомического типа, где есть один правильный и один неправильный ответ. Для оценки надежности шкал используются показатели классической надежности альфа Кронбаха и Раш-надежности (Separation Reliability).

На втором этапе проводился анализ различного функционирования заданий. Различное функционирование задания (differential item functioning, DIF) фиксируется в том случае, когда испытуемые с одинаковым уровнем подготовленности имеют различные шансы выполнить задание верно [28; 29]. Иначе говоря, наличие DIF подразумевает, что задание функционирует неодинаково в двух исследуемых группах в пользу одной из этих групп несмотря на то, что эти учащиеся имеют один и тот же итоговый балл. Принадлежность детей к разным культурным бэкграундам может быть источником различающегося функционирования заданий, даже если разработка инструмента следовала всем необходимым процедурам в соответствии с международными стандартами [13; 20; 21].

Анализ выявленных с помощью DIF-анализа различий способствует корректной интерпретации результатов оценивания и помогает доработке инструмента для того, чтобы он стал более справедливым ко всем группам учащихся.

Результаты

Психометрический анализ данных обеих версий был проведен сначала отдельно для каждой национальной выборки, а затем на объединенной выборке с целью выяснить, работают ли задания инструмента одинаковым образом для учащихся из России и Казахстана при учете их уровня подготовленности по чтению.

В табл. 1 приведены характеристики заданий для каждой из двух выборок по отдельности. Характеристики включают в себя трудность заданий (1, 2 колонки), ошибку оценки трудности (3, 4 колонки), статистики согласия (5, 6 колонки), корреляцию ответа на задание с уровнем подготовленности испытуемого (дискриминативность, 7, 8 колонки), а также название заданий. Статистики согласия представляют собой среднеквадратичные отклонения эмпирических значений от ожидаемых моделью значений для каждого задания, в данной таблице мы используем одну — взвешенную статистику согласия (Infit MNSQ). Как видно из табл. 1, средние значения статистик согласия лежат в пределах рекомендуемых специалистами значений [0,6; 1,4] для всех

заданий, кроме двух первых (на знание букв) для новосибирской выборки. Ошибка измерения несколько выше для заданий для выборки детей из Казахстана. Корреляция ответа на задание с уровнем подготовленности высокая и положительная.

Таблица 1

**Характеристики заданий для выборки учеников
 из г. Новосибирска, Россия и г. Алматы, Казахстан**

Трудность задания		Взвешенная статистика согласия		Наименование задания
Рос.	Каз.	Рос.	Каз.	
-1,37	-1,92	1,53	1,25	Буква «К»
-1,37	-1,65	1,45	1,36	Буква «Л»
-1,02	-1,35	1,13	1,22	Буква «е»
-1,15	-1,43	1,24	1,23	Буква «Ж»
-1,36	-,95	1,15	1,32	Буква «З»
-,33	-,89	1,36	1,26	Буква «Ш»
-,37	-,31	1,11	1,16	Буква «Ц»
-,71	-,60	1,06	1,21	Буква «ю»
-,05	-,09	1,25	1,24	Буква «ь»
-2,44	-2,24	,92	1,05	Слово «мяч»
-3,15	-3,11	1,06	1,27	Слово «утка»
-2,82	-3,38	,90	,95	Слово «щенок»
-2,66	-2,75	,80	,93	Слово «рука»
-2,99	-3,26	,81	,81	Слово «дом»
-1,20	-,63	1,00	1,17	Слово «конь»
-1,10	-,77	,95	1,00	Слово «корабль»
-1,82	-1,65	,81	,86	Слово «кот»
-,99	-,81	,93	,94	Слово «кролик»
,22	-,02	,76	,54	Мех. чтение 1
,32	,05	,76	,52	Мех. чтение 2
,47	,13	,77	,52	Мех. чтение 3
1,22	1,57	,87	,96	Смысловая ловушка 1
1,06	1,41	,74	,88	Смысловая ловушка 2
1,20	1,35	,71	,82	Смысловая ловушка 3
1,24	1,39	,76	,87	Смысловая ловушка 4
1,75	2,16	,90	1,01	Смысловая ловушка 5
1,76	2,00	,92	1,00	Смысловая ловушка 6
,94	,74	,62	,67	Смысловая ловушка 7
2,29	2,08	1,09	1,03	Смысловая ловушка 8
1,95	2,01	1,00	,97	Смысловая ловушка 9
2,50	2,44	1,03	1,00	Смысловая ловушка 10
3,40	3,36	1,16	1,15	Смысловая ловушка 11
1,73	1,59	,91	,93	Смысловая ловушка 12
2,95	3,33	1,24	1,18	Смысловая ловушка 13
1,91	2,16	,93	,94	Смысловая ловушка 14

Преимуществом Раш-моделей является возможность визуализировать характеристики заданий и респондентов с помощью так называемых «карт переменных». На рис. 1 и 2 вертикальная линия представляет собой континуум навыков чтения (и, соответственно,

трудностей заданий по чтению), измеренных в логитах. Самые легкие задания и наименее подготовленные респонденты расположены внизу континуума, а в верхней части находятся самые трудные задания и самые подготовленные респонденты.

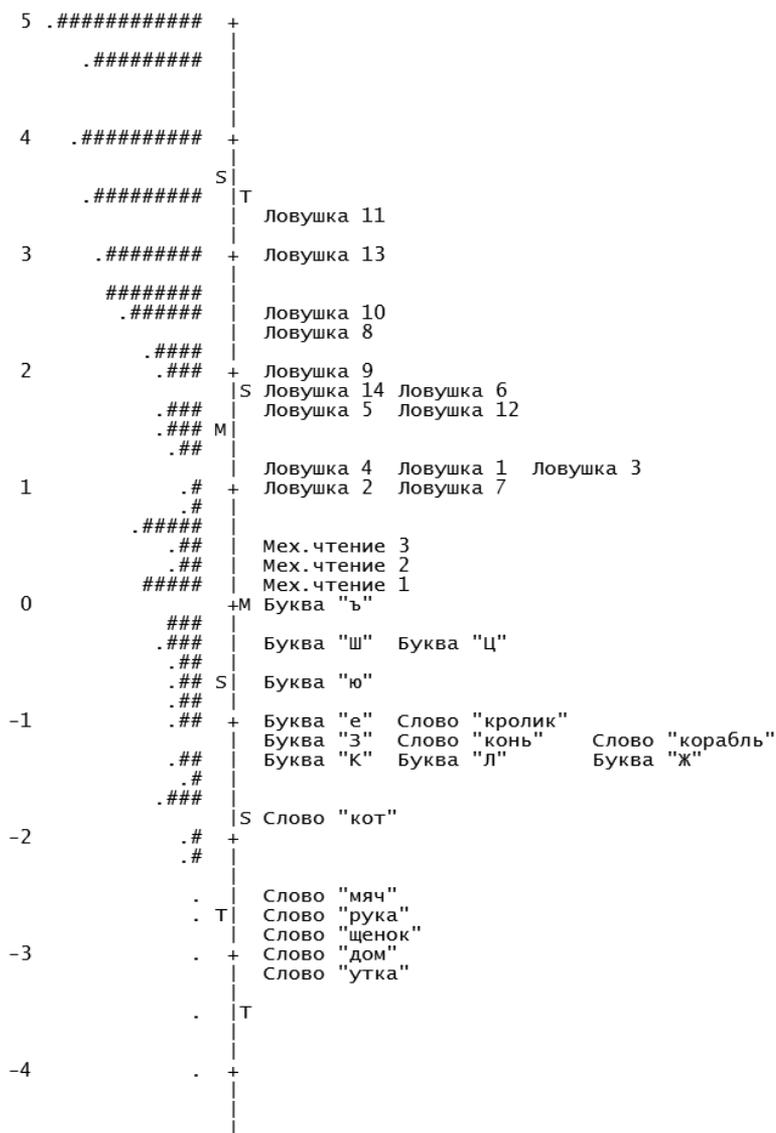


Рис. 1. Карта переменных. Россия

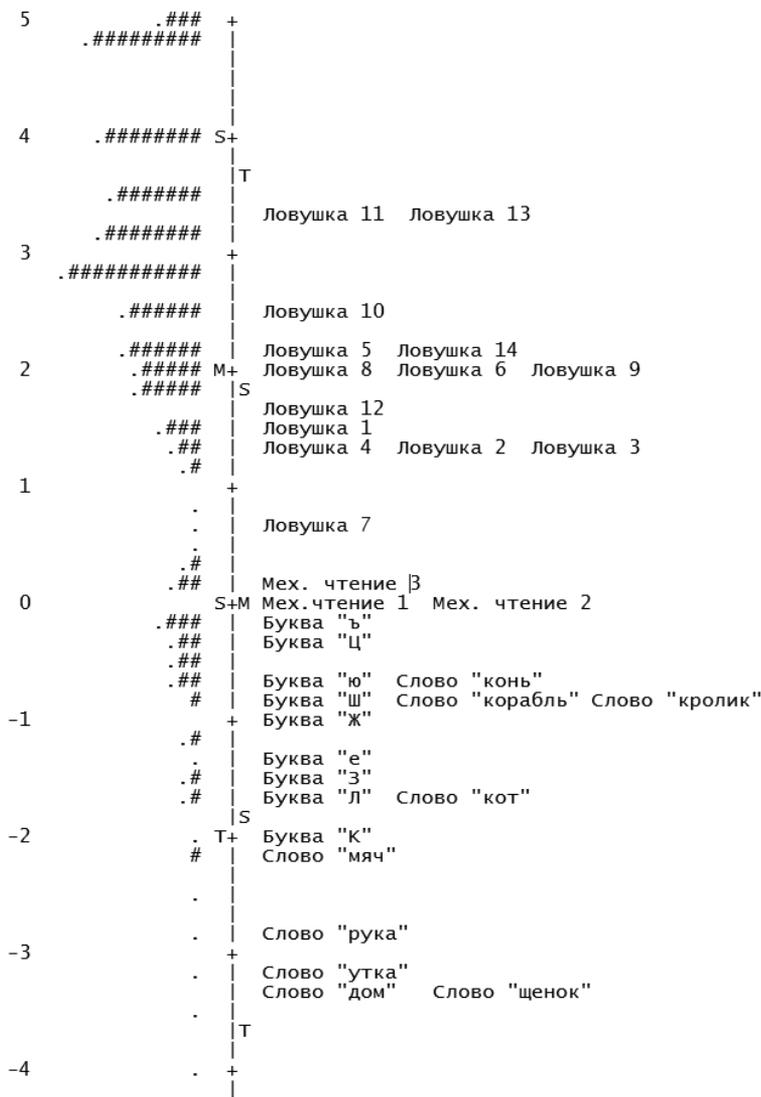


Рис. 2. Карта переменных. Казахстан

Можно заметить, что для обеих выборок характерен сдвиг в сторону высоких баллов для большей части детей, т.е. для большинства учащихся тест оказался достаточно легким. Также мы можем отметить, что в целом иерархия заданий по трудности для двух выборок практически идентична. В нижней части обеих карт расположены задания

на чтение отдельных слов — это короткие частотные слова, графическую оболочку которых многие дети научаются распознавать (запоминают как картинку) еще до того, как полностью изучают буквы и осваивают принцип чтений как декодирования. В средней части карт расположена самая большая группа заданий, включающих в себя распознавание

букв и чтение небольшой истории, которое соответствует навыку механического чтения (чтения-декодирования, по другой терминологической традиции). В верхней части карты расположились наиболее трудные задания на чтение с пониманием.

В табл. 2 представлены общие психометрические показатели надежности шкал чтения для эмпирических данных, полученных на выборках учеников России и Казахстана.

Для обеих версий инструмента характерны высокие показатели надежности — классической альфы Кронбаха и Раш-надежности (Person Reliability), а также достаточно высокий общий уровень чувствительности шкалы (Person Separation), позволяющий различать не менее трех групп испытуемых, выделенных на основании уровня навыка чтения.

Хорошие психометрические качества шкалы чтения отдельно на выборках учащихся из России и Казахстана позволяют построить единую шкалу результатов тестирования первоклассников из двух стран и провести анализ различий в функционировании заданий (DIF-анализ).

В рамках данного исследования DIF-анализ был проведен с помощью метода логистической регрессии. Метод логистической регрессии [7; 29] позволяет обнаружить как однородный (когда статистическая связь между ответом на задание и группирующей переменной постоянна для всех уровней соответствующей переменной), так и неоднородный DIF (когда статистическая связь между ответом на задание и группирующей переменной меняется для разных уровней соответствующей переменной). Метод заключается в статистическом моделировании вероятности верно ответить на задание в зависимости от последовательно вводимых переменных: 1) группирующей переменной «страна» (в нашем случае), 2) суммы

баллов по тесту и 3) взаимодействия между первой и второй переменными. В данной работе для анализа DIF было использовано программное обеспечение R, статистический пакет DIFR [16]. Статистическая значимость параметров моделей оценивалась с помощью LR-теста (теста отношения правдоподобия (Likelihood Ratio Test)).

В методе логистической регрессии задание идентифицировалось как демонстрирующее DIF, когда последовательное добавление переменной страны и переменной взаимодействия дает значимое улучшение модели по сравнению с моделью, которая включает только переменную с суммой баллов [28].

Важно отметить, что различия для групп испытуемых могут быть статистически значимыми, но слишком маленькими, чтобы иметь какое-либо влияние на результаты оценивания. Поэтому исследователям рекомендуется использовать комбинацию показателей — статистическую значимость индикаторов DIF и практическую значимость (или размер эффекта), чтобы принять взвешенное решение о том, что делать, если выявлено различное функционирование заданий.

В данной работе мы используем комбинацию показателей значимости статистики теста отношения правдоподобия (Likelihood Ratio Test) и размера эффекта DIF, представленной в двух вариантах — Зумбо-Томас, а также Джодоин-Гирл [16]. Чтобы задание было классифицировано как демонстрирующее DIF, критерий LR-теста должен иметь значимость, меньшую или равную 0,01, а также размер эффекта должен быть достаточно большим по крайней мере по одному из указанных выше критериев. Согласно критерию Зумбо-Томас можно классифицировать DIF следующим образом: пренебрежимо малый DIF типа A (изменение значений R-квадрат двух вложенных

Таблица 2

Результаты анализа надежности эмпирических данных

Показатели	Надежность альфа Кронбаха	Раш-надежность (Person Reliability)	Индекс чувствительности теста (Person Separation)
Россия	0,96	0,91	3,17
Казахстан	0,94	0,89	2,89

моделей ниже 0,13), умеренный DIF типа В (изменение значений R-квадрат двух вложенных моделей от 0,13 до 0,26) и большой DIF типа С (изменение значений R-квадрат двух вложенных моделей выше 0,26). Согласно более строгому критерию Джодоин и Гирл DIF можно классифицировать DIF следующим образом: пренебрежимо малый DIF типа А (изменение значений R-квадрат двух вложенных моделей ниже 0,035), умеренный DIF типа В (изменение значений R-квадрат двух вложенных моделей от 0,035 до 0,07) и большой DIF типа С (изменение значений R-квадрат двух вложенных моделей выше 0,07). В табл. 3 приведены результаты DIF-анализа с помощью метода логистической регрессии.

Таким образом, проведенный анализ показал, что, несмотря на статистическую значимость LR-теста для ряда заданий по чтению,

размер эффекта DIF настолько мал, что им можно пренебречь для практического использования результатов. Иными словами, для учащихся из России и Казахстана все задания теста по чтению работают скорее одинаково.

Основные итоги

Результаты любого исследования, включающего кросс-культурную оценку, можно корректно сравнивать, если мы готовы предположить, что аналогичные баллы участников тестирования в двух странах означают аналогичный уровень владения проверяемым навыком.

Данное исследование было посвящено возможности напрямую сопоставлять результаты теста чтения, полученные с помощью одного и того же теста в двух культурах: русскоязычных школах города Алматы (Казахстан) и школах города Новосибирска (Россия). Про-

Таблица 3

Анализ различного функционирования заданий, метод логистической регрессии

Задание	LR-тест	P-value	R ²	Размер DIF (Зумбо-Томас)	Размер DIF (Джодоин-Гирл)
Буква «К»	24,36	0,00 ***	0,01	А	А
Буква «Л»	7,91	0,02 *	0,00	А	А
Буква «е»	7,14	0,03 *	0,00	А	А
Буква «З»	6,78	0,03 *	0,00	А	А
Буква «Ш»	22,19	0,00***	0,00	А	А
Слово «мяч»	14,57	0,01 ***	0,00	А	А
Слово «утка»	11,75	0,00 **	0,01	А	А
Слово «щенок»	7,71	0,02 *	0,00	А	А
Слово «конь»	18,64	0,00 ***	0,00	А	А
Слово «корабль»	6,99	0,03*	0,00	А	А
Мех. чтение 1	24,56	0,00 ***	0,00	А	А
Мех. чтение 2	29,62	0,00***	0,00	А	А
Мех. чтение 3	35,69	0,00 ***	0,00	А	А
Смысловая ловушка 1	17,62	0,00 ***	0,00	А	А
Смысловая ловушка 2	26,22	0,00 ***	0,00	А	А
Смысловая ловушка 3	9,85	0,01 **	0,00	А	А
Смысловая ловушка 4	8,82	0,01 *	0,00	А	А
Смысловая ловушка 5	24,47	0,00 ***	0,00	А	А
Смысловая ловушка 6	9,26	0,01 **	0,00	А	А
Смысловая ловушка 13	18,33	0,00 ***	0,00	А	А
Смысловая ловушка 14	10,32	0,01 **	0,00	А	А

Примечание. р: 0 (****), 0.001 (***), 0.01 (**).

веденный нами психометрический анализ показал, что инструмент оценки ранних навыков чтения на входе в школе хорошо функционирует не только в среде русскоязычных детей в России, но и в среде русскоязычных детей в Казахстане. Шкала демонстрирует аналогичные показатели для выборок детей в двух странах, включая согласие данных с моделью измерения, показатели надежности, распределение трудностей заданий и уровней подготовленности учащихся.

Мы показали, что эффект культуры не вмешивается в трудности заданий теста чтения для первоклассников в двух странах. Это открывает перспективы международных исследований в Казахстане с помощью русскоязычных инструментов, уже стандартизированных на российских выборках.

Литература

1. Иванова А.Е., Карданова-Бирюкова К.С. Создание русскоязычной версии международного инструмента оценивания ранних навыков чтения // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 93—115. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-93-115
2. Иванова А.Е., Карданова Е.Ю. Изучение возможности проведения межстранового сравнительного исследования навыка чтения у учащихся на входе в школу // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 8—36. DOI:10.17323/1814-9545-2020-4-8-36
3. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2018 года) / М. Атанаева, М. Амангазы, Г. Ногайбаева, А. Ахметжанова, М. Шакенова, Г. Карбаева, Ж. Джумабаева, Н. Касымбекова, М. Даулиев, Д. Абдрашева, А. Кусиденова. Нур-Султан: МОН РК, АО «Информационно-аналитический центр», 2019. С. 40—41.
4. Нурланов Е.Б., Байгулова А.Д., Картпаев Б.А., Амангазы М., Сабырлы Е., Ногайбаева Г.А. «Результаты Казахстана в PIRLS-2016»: национальный отчет. Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2018. 155 с.
5. *Avvisati F., Echazarra A., Givord P., Schwabe M.* PISA Country note. Kazakhstan [Электронный ресурс] // OECD Publishing. 2019 URL: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_KAZ.pdf (дата обращения: 07.09.2021).
6. *Bartholo T.L., Koslinski M.C., Costa M.D., Barcellos T.* What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro? // *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2020. Vol. 28, issue 107. P. 292—313. DOI:10.1590/S0104-40362019002702071

При этом важно обратить внимание, что российские и казахстанские дети одинаково успешно справились с большинством заданий теста на чтение. Возникает вопрос: если на старте школы дети из России и Казахстана обладают сопоставимыми навыками чтения на русском языке, почему к концу четвертого класса возникает разрыв в навыках, фиксируемый в PIRLS? Лонгитюдное исследование в начальных школах Казахстана с русским языком обучения с использованием инструментов с доказанными психометрическими свойствами может помочь ответить на этот вопрос.

В будущем планируется адаптация инструмента «Старт» на казахский язык с целью проведения сопоставительных исследований образовательных достижений школьников из школ с русским и казахским языками обучения.

7. *Belzak W.C.M.* Testing differential item functioning in small samples // *Multivariate behavioral research*. 2020. Vol. 55. Issue 5. P. 722—747. DOI:10.1080/00273171.2019.1671162
8. *Bond T.G., Yan Z., Heene M.* Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences (4th ed.). New York: Routledge, 2020. 376 p. DOI:10.4324/9780429030499
9. *Cheema J.R.* Cross-country gender DIF in PISA science literacy items // *European Journal of Developmental Psychology*. 2019. Vol. 16. Issue 2. P. 152—166. DOI:10.1080/17405629.2017.1358607
10. *Ercikan K., Guo H., He Q.* Use of Response Process Data to Inform Group Comparisons and Fairness Research // *Educational Assessment*. 2020. Vol. 25. Issue 3. P. 179—197. DOI:10.1080/10627197.2020.1804353
11. *Fahrmeier E.D.* The effect of school attendance on intellectual development in northern Nigeria // *Child Development*. 1975. Vol. 46. P. 281—285.
12. *Goodrich S., Ercikan K.* Measurement Comparability of Reading in the English and French Canadian Populations: Special Case of the 2011 Progress in International Reading Literacy Study // *Frontiers in Education*. 2019. Vol. 4. Issue 120. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00120/full> (дата обращения: 02.11.2021). DOI:10.3389/feduc.2019.00120
13. *Grisay A., Gonzalez E., Monseur C.* Equivalence of item difficulties across national versions of the PIRLS and PISA reading assessments / In M. von Davier & D. Hastedt (Eds.) // *IERI monograph series: Issues and methodologies in large scale assessments*. 2009, Vol. 2.
14. *He J., van de Vijver F.* Bias and equivalence in cross-cultural research // *Online readings in psychology and culture*. 2012. Vol. 2. Issue 2.

15. *Ivanova A., Kardanova E., Merrell C., Tymss P., Hawker D.* Checking the possibility of equating a mathematics assessment between Russia, Scotland and England for children starting school // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2018. Vol. 25. Issue 2. P. 141—159. DOI:10.1080/0969594X.2016.1231110
16. *Magis D., Beland S., Raiche G.* Collection of Methods to Detect Dichotomous Differential Item Functioning (DIF). Package 'difR'. 2020. URL: <http://cran.rrediris.es/web/packages/difR/difR.pdf> (дата обращения: 01.12.2021).
17. *Marsella A.J., Yamada A.M.* Culture and mental health: An introduction and overview of foundations, concepts, and issues / In I. Cuéllar & F.A. Paniagua (Eds.) // *Handbook of multicultural mental health*. Academic Press. 2000. P. 3—24. DOI:10.1016/B978-012199370-2/50002-X
18. *Mullis I.V.S., Martin M.O., Sainsbury M.* PIRLS 2016 reading framework // PIRLS. 2016. P. 11—29. URL: https://timss.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf (дата обращения: 10.11.2021).
19. *Niklas F., Schneider W.* Home literacy environment and the beginning of reading and spelling // *Contemporary Educational Psychology*. 2013. Vol. 38. Issue 1. P. 40—50. DOI:10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
20. *Oliveri M.E., Ericikan K., Zumbo B.* Analysis of sources of latent class differential item functioning in international assessments // *International Journal of Testing*. 2013. Vol. 13. Issue 3. P. 272—293. DOI:10.1080/15305058.2012.738266
21. *Oliveri M.E., von Davier M.* Toward increasing fairness in score scale calibrations employed in international large-scale assessments // *International Journal of Testing*. 2014. Vol. 14. Issue 1. P. 1—21. DOI:10.1080/15305058.2013.825265
22. *Sarmurzin Y., Amanzhol N., Toleubayeva K. et al.* The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan // *Asia Pacific Education Review*. 2021. Vol. 22. P. 757—766. DOI:10.1007/s12564-021-09715-8
23. *Schleicher A.* PISA 2018: Insights and Interpretations [Электронный ресурс] // OECD Publishing. 2019. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED601150> (дата обращения: 07.07.2021).
24. *Stubbe T.C.* How do different versions of a test instrument function in a single language? A DIF analysis of the PIRLS 2006 German assessments // *Educational Research and Evaluation*. 2011. Vol. 17. Issue 6. P. 465—481. DOI:10.1080/13803611.2011.630560
25. *Tymms P.* Baseline assessment, value-added and the prediction of reading // *Journal of Research in Reading*. 1999. Vol. 22. Issue 1. P. 27—36.
26. *Van de Vijver F.J.R., Poortinga Y.H.* Towards an integrated analysis of bias in cross-cultural assessment // *European journal of psychological assessment*. 1997. Vol. 13. Issue 1. P. 29—37.
27. *Wildy H., Styles I.* Measuring what students entering school know and can do: PIPS Australia 2006-2007 // *Australian Journal of Early Childhood*. 2008. Vol. 33. Issue 4. P. 43—52. DOI:10.1177/183693910803300407
28. *Woitschach P., Zumbo B.D., Fernández Alonso R.* An ecological view of measurement: Focus on multilevel model explanation of differential item functioning // *Psicothema*. 2019. Vol. 31. P. 194—203. DOI:10.7334/psicothema2018.303
29. *Zumbo B.D.* A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense. 1999. URL: <https://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/handbook.pdf> (дата обращения: 01.12.2021).
- References**
1. *Ivanova A.E., Kardanova-Biryukova K.S.* Sozdanie russkoyazychnoi versii mezhdunarodnogo instrumenta otsenivaniya rannikh navykov chteniya [Constructing a Russian-Language Version of the international early reading assessment tool]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies. Moscow]*, 2019, no. 4, pp. 93—115. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-93-115
2. *Ivanova A.E., Kardanova E.Yu.* Izuchenie vozmozhnosti provedeniya mezhrastranovogo sravnitel'nogo issledovaniya navyka chteniya u uchashchikhsya na vkhode v shkolu [Checking the Possibility of an International Comparative Study of Reading Literacy Assessment for Children Starting School]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies. Moscow]*, 2020, no. 4, pp. 8—36. DOI:10.17323/1814-9545-2020-4-8-36
3. *Natsional'nyi doklad o sostoyanii i razvitiu sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2018 goda)* [National report on the state and development of education systems of the Republic of Kazakhstan (based on the results of 2018)]. M. Atanaeva, M. Amanrazay, G. Nogaibaeva, A. Akhmetzhanova, M. Shakenova, G. Karbaeva, Zh. Dzhumabaeva, N. Kasymbekova, M. Dauliev, D. Abdrasheva, A. Kusidenova. Nur-Sultan: MON RK, AO «Informatsionno-analiticheskii tsentr», 2019, pp. 40—41.
4. *Nurlanov E.B., Baigulova A.D., Kartpaev B.A., Amangazy M., Sabyruly E., Nogaibaeva G.A.* «Rezultaty Kazakhstana v PIRLS-2016»: natsional'nyi otchet [“Results of Kazakhstan in PIRLS-2016”: national report]. Astana: AO «Informatsionno-analiticheskii tsentr», 2018. 155 p.
5. *Avvisati F., Echazarra A., Givord P., Schwabe M.* PISA Country note. Kazhakstan [Elektronnyi resurs]. *OECD Publishing*, 2019. URL: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_KAZ.pdf (Accessed 07.09.2021).

6. Bartholo T.L., Koslinski M.C., Costa M.D., Barcellos T. What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2020. Vol. 28. Issue 107, pp. 292—313. DOI:10.1590/S0104-40362019002702071
7. Belzak W.C.M. Testing differential item functioning in small samples. *Multivariate behavioral research*, 2020. Vol. 55. Issue 5, pp. 722—747. DOI:10.1080/00273171.2019.1671162
8. Bond T.G., Yan Z., Heene M. Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences (4th ed.). New York: Routledge, 2020. 376 p. DOI:10.4324/9780429030499
9. Cheema J.R. Cross-country gender DIF in PISA science literacy items. *European Journal of Developmental Psychology*, 2019. Vol. 16, Issue 2, pp. 152—166. DOI:10.1080/17405629.2017.1358607
10. Ercikan K., Guo H., He Q. Use of Response Process Data to Inform Group Comparisons and Fairness Research. *Educational Assessment*, 2020. Vol. 25, Issue 3, pp. 179—197. DOI:10.1080/10627197.2020.1804353
11. Fahrmeier E.D. The effect of school attendance on intellectual development in northern Nigeria. *Child Development*, 1975. Vol. 46, pp. 281—285.
12. Goodrich S., Ercikan K. Measurement Comparability of Reading in the English and French Canadian Populations: Special Case of the 2011 Progress in International Reading Literacy Study. *Frontiers in Education*, 2019. Vol. 4, Issue 120. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00120/full> (Accessed 02.11.2021). DOI:10.3389/educ.2019.00120
13. Grisay A., Gonzalez E., Monseur C. Equivalence of item difficulties across national versions of the PIRLS and PISA reading assessments. In M. von Davier & D. Hastedt (Eds.). IERI monograph series: Issues and methodologies in large scale assessments, 2009. Vol. 2.
14. He J., van de Vijver F. Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online readings in psychology and culture*, 2012. Vol. 2, Issue 2.
15. Ivanova A., Kardanova E., Merrell C., Tymss P., Hawker D. Checking the possibility of equating a mathematics assessment between Russia, Scotland and England for children starting school. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2018. Vol. 25, Issue 2, pp. 141—159. DOI:10.1080/0969594X.2016.1231110
16. Magis D., Beland S., Raiche G. Collection of Methods to Detect Dichotomous Differential Item Functioning (DIF). Package 'difR'. 2020. URL: <http://cran.rediris.es/web/packages/difR/difR.pdf> (Accessed 01.12.2021).
17. Marsella A.J., Yamada A.M. Culture and mental health: An introduction and overview of foundations, concepts, and issues. In I. Cuéllar & F.A. Paniagua (Eds.). Handbook of multicultural mental health. Academic Press, 2000, pp. 3—24. DOI:10.1016/B978-012199370-2/50002-X
18. Mullis I.V.S., Martin M.O., Sainsbury M. PIRLS 2016 reading framework. *PIRLS*, 2016, pp. 11—29. URL: https://timss.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf (Accessed 10.11.2021).
19. Niklas F., Schneider W. Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 2013. Vol. 38, Issue 1, pp. 40—50. DOI:10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
20. Oliveri M.E., Ercikan K., Zumbo B. Analysis of sources of latent class differential item functioning in international assessments. *International Journal of Testing*, 2013. Vol. 13, Issue 3, pp. 272—293. DOI:10.1080/15305058.2012.738266
21. Oliveri M.E., von Davier M. Toward increasing fairness in score scale calibrations employed in international large-scale assessments. *International Journal of Testing*, 2014. Vol. 14, Issue 1, pp. 1—21. DOI:10.1080/15305058.2013.825265
22. Sarmurzin Y., Amanzhol N., Toleubayeva K. et al. The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan. *Asia Pacific Education Review*, 2021. Vol. 22, pp. 757—766. DOI:10.1007/s12564-021-09715-8
23. Schleicher A. PISA 2018: Insights and Interpretations [Elektronnyi resurs]. *OECD Publishing*, 2019. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED601150> (Accessed 07.07.2021).
24. Stubbe T.C. How do different versions of a test instrument function in a single language? A DIF analysis of the PIRLS 2006 German assessments. *Educational Research and Evaluation*, 2011. Vol. 17, Issue 6, pp. 465—481. DOI:10.1080/13803611.2011.630560
25. Tymms P. Baseline assessment, value-added and the prediction of reading. *Journal of Research in Reading*, 1999. Vol. 22, Issue 1, pp. 27—36.
26. Van de Vijver F.J.R., Poortinga Y.H. Towards an integrated analysis of bias in cross-cultural assessment. *European journal of psychological assessment*, 1997. Vol. 13, Issue 1, pp. 29—37.
27. Wildy H., Styles I. Measuring what students entering school know and can do: PIPS Australia 2006-2007. *Australian Journal of Early Childhood*, 2008. Vol. 33, Issue 4, pp. 43—52. DOI:10.1177/183693910803300407
28. Woitschach P., Zumbo B.D., Fernández Alonso R. An ecological view of measurement: Focus on multilevel model explanation of differential item functioning. *Psicothema*, 2019. Vol. 31, pp. 194—203. DOI:10.7334/psicothema2018.303
29. Zumbo B.D. A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense, 1999. URL: <https://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/handbook.pdf> (Accessed 01.12.2021).

Информация об авторах

Иванова Алина Евгеньевна, кандидат наук об образовании, старший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3340-7651>, e-mail: aeivanova@hse.ru

Антипкина Инна Вениаминовна, кандидат наук об образовании, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>, e-mail: iantipkina@hse.ru

Абишева Сауле Джунусовна, доктор филологических наук, заведующая кафедрой русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-0805>, e-mail: s.abisheva@mail.ru

Абаева Мадина Кабуловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6463-9354>, e-mail: madina_abaeva@mail.ru

Information about the authors

Alina E. Ivanova, PhD in Education, Senior Researcher, Centre for Psychometrics and Measurements in Education, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3340-7651>, e-mail: aeivanova@hse.ru

Inna V. Antipkina, PhD, Researcher, Centre for Psychometrics and Measurements in Education, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>, e-mail: iantipkina@hse.ru

Saule J. Abisheva, Doctor of Philology, Head of the Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-0805>, e-mail: s.abisheva@mail.ru

Madina K. Abayeva, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6463-9354>, e-mail: madina_abaeva@mail.ru

Получена 11.04.2022

Принята в печать 30.08.2022

Received 11.04.2022

Accepted 30.08.2022