

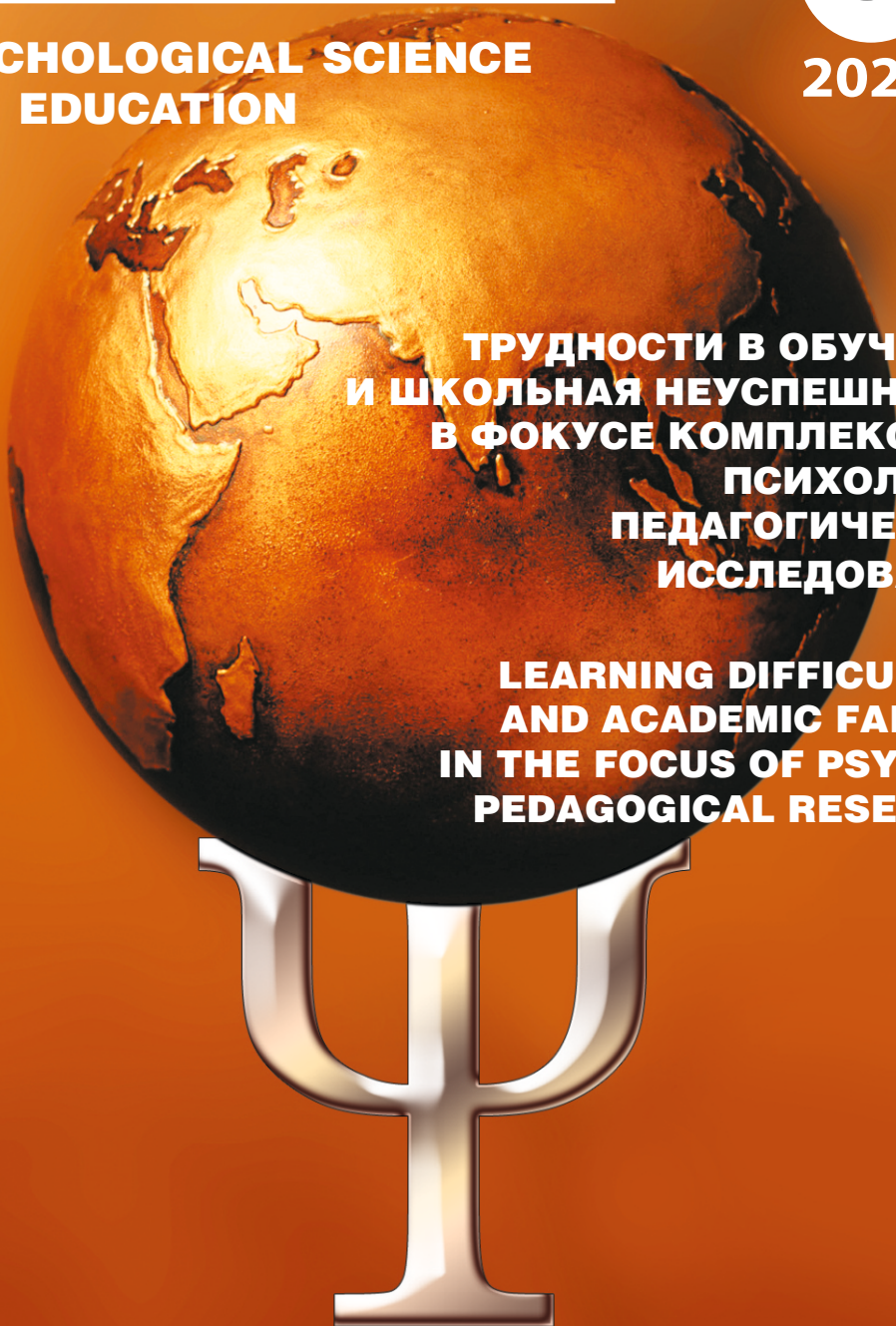
ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **5**

2023



**ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ
И ШКОЛЬНАЯ НЕУСПЕШНОСТЬ
В ФОКУСЕ КОМПЛЕКСНЫХ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

**LEARNING DIFFICULTIES
AND ACADEMIC FAILURE
IN THE FOCUS OF PSYCHO-
PEDAGOGICAL RESEARCH**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ И ШКОЛЬНАЯ
НЕУСПЕШНОСТЬ В ФОКУСЕ КОМПЛЕКСНЫХ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Тематические редакторы: Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий

2023 • Том 28 • № 5

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

**LEARNING DIFFICULTIES AND ACADEMIC FAILURE
IN THE FOCUS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH**

Editors of the thematic issue: E.I. Isaev, S.G. Kosaretsky

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Главный редактор

В.В. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Заместитель главного редактора

А.А. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Б.Б. Айсмонтак ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
 Т.А. Базилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
 И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
 Е.Л. Григоренко Йельский университет, США
 М.А. Егорова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
 Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
 Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Гарри Даниелс Университет Оксфорда, Великобритания
 Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия
 Анналиса Саннино Университет Хельсинки, Финляндия
 Франческо Аркидияконо Университет Нюшатель, Швейцария
 Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
 Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия
 О.А. Карабанова МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия
 Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия
 Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

«Психологическая наука и образование»

Индексируется:
 ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.
 Издается с 1996 года
 Периодичность: 6 раз в год
 Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.
 Дата регистрации 26.11.1994
 Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.
 Формат 70 × 100/16
 Тираж 1000 экз.
 Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
 B.B. Aismontak MSUPE, Moscow, Russia
 T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
 T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia
 V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia
 I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia
 O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia
 A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
 E.L. Grigorenko Yale University, USA
 M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia
 E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
 N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
 K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
 N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
 G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
 M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
 T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
 E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
 Harry Daniels University of Oxford, Great Britain
 Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
 Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
 Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
 Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria
 Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

The Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia
 O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia
 L.P. Kezina Rehabilitation Center for disabled «Overcoming», Moscow, Russia
 T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

«Psychological Science and Education»

Indexed in:
 Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.
 Frequency: 6 times a year since 1996
 The mass medium registration certificate:
 PN №013168 from 26.11.1994
 License № 01278 of 22.03.2000
 Format 70 × 100/16
 1000 copies
 All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.
 Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

Психологическая наука и образование**ПОДПИСКА**

Подписка на журнал
 по объединенному каталогу «Пресса России»
 Индекс — 72623

Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>

Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»
www.akc.ru

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на
<https://psyjournals.ru/psyedu/>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
 Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:

123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2 а. Офис 409
 Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор — В.Э. Пахальян
 Редактор, корректор — А.А. Буторина
 Компьютерная верстка: М.А. Баскакова
 Секретари — Д.М. Василенко
 Переводчик — А.А. Воронкова

Psychological Science and Education

Full-text electronic version available at
<https://psyjournals.ru/en/psyedu/>

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209
 Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2 a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Scientific editor — Pahal'yan V.
 Editor and proofreader — Butorina A.
 DTP: Baskakova M.
 Executive Secretaries — Vasilenko D.
 Translator — Voronkova A.



Содержание

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО	4
---------------------------	---

Психология образования

Исаев Е.И., Марголис А.А. ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ: ДИАГНОСТИКА, ПРОФИЛАКТИКА, ПРЕОДОЛЕНИЕ	7
Косарецкий С.Г. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА В ОТНОШЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ И РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ	21
Микаилова У.Т., Гусейнзаде Г.З. ШКОЛЬНАЯ НЕУСПЕШНОСТЬ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ: КТО ВИНОВАТ И ЧТО ДЕЛАТЬ?	34
Овакимян Е.В., Байрамян Р.М., Исаева О.М., Осипова О.С. РЕЗУЛЬТАТЫ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ О ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ	46
Турсунбаева К.А., Тазабек Ш.О., Щербаков А.А. УБЕЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	57
Ахмеджанова Д.Р., Байрамян Р.М., Лизунова Е.Г., Нисская А.К. СВЯЗЬ РАННЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И СЕМЕЙНОГО ОПЫТА С АКАДЕМИЧЕСКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	70
Виноградов В.Л., Шатунова О.В. ПОЛИВАРИАНТНОСТЬ ФАКТОРОВ ЛИЧНОСТНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ	85
Геворкян С.Р., Манукян С.А., Саркисян В.Ж. ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УСТАНОВОК УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПО ШАХМАТАМ	100
Керша Ю.Д., Недосып О.В., Пиотух Е.И. ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ: КАК ПАНДЕМИЯ УСТРАНИЛА РАЗРЫВ В УСПЕВАЕМОСТИ В СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ШКОЛАХ	114
Денисенко И.С. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕХАНИЗМОВ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	131

Психология развития

Санина С.П., Расторгуева М.Д. КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	142
Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Радчикова Н.П. ДИАГНОСТИКА ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	154
Костромина С.Н., Даринская Л.А., Москвичёва Н.Л., Филатова А.Ф. АПРОБАЦИЯ И ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ «ИНДЕКС АВТОНОМНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ» (IAF) НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ	168
Катунова В.В., Коновалов А.А., Божкова Е.Д. ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ПОЗИЦИЙ РОДИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА	184

Вне тематики Психология развития

Гриценко В.В., Чибисова М.Ю., Ткаченко Н.В., Павлова О.С., Хухлаев О.Е. СТРАТЕГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В РОССИИ	200
---	-----

INTRODUCTION 4

Psychology of Education

Isaev E.I., Margolis A.A.
LEARNING DIFFICULTIES: DIAGNOSIS, PREVENTION, OVERCOMING 7

Kosaretsky S.G.
EDUCATIONAL POLICY REGARDING LEARNING DIFFICULTIES AND EQUITY
IN EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION DURING THE POST-SOVIET PERIOD 21

Mikayilova Y.T., Huseynzade G.Z.
ACADEMIC FAILURE IN AZERBAIJAN: WHO IS TO BLAME AND WHAT IS TO BE DONE? 34

Ovakimyan E.V., Bayramyan R.M., Isaeva O.M., Osipova O.S.
RESULTS OF A QUALITATIVE STUDY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS'
AND PARENTS' PERCEPTIONS OF PREVENTING AND OVERCOMING
STUDENTS' SCHOOL FAILURE 46

Tursunbaeva X.A., Tazabek S.O., Chsherbakov A.A.
SENIOR SCHOOL STUDENTS' LOW PERFORMANCE: TEACHERS' BELIEFS 57

Akhmedjanova D.R., Bayramyan R.M., Lizunova E.G., Nisskaya A.K.
RELATIONS BETWEEN EARLY EDUCATIONAL AND FAMILY EXPERIENCES
AND ACADEMIC RESULTS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS 70

Vinogradov V.L., Shatunova O.V.
MULTIVARIANCE OF FACTORS OF PERSONAL RESILIENCE AND ITS IMPACT
ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF SCHOOLCHILDREN 85

Gevorgyan S.R., Manukyan S.A., Sarkisyan V.Zh.
THE IMPACT OF STUDENTS' ATTITUDES AND LEARNING ACTIVITIES ON THE CHESS
ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN PRIMARY SCHOOLS 100

Kersha Y.D., Nedosyp O.V., Piotukh E.I.
BREAKING BARRIERS: HOW THE PANDEMIC BRIDGED THE ACADEMIC ACHIEVEMENT
GAP IN RURAL AND URBAN SCHOOLS 114

Denisenko I.S.
IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL QUALITY MANAGEMENT MECHANISMS
AS THE MAIN CONDITION FOR IMPROVING SCHOOL EDUCATIONAL OUTCOMES 131

Developmental Psychology

Sanina S.P., Rastorgueva M.D.
COMMUNICATIVE LEARNING DIFFICULTIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS 142

Egorenko T.A., Lobanova A.V., Radchikova N.P.
DIAGNOSIS OF LEARNING DIFFICULTIES IN THE FIELD OF SOCIAL ADAPTATION
IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN 154

Kostromina S.N., Darinskaya L.A., Moskvicheva N.L., Filatova A.F.
APPROBATION AND VALIDATION OF THE "INDEX OF AUTONOMOUS
FUNCTIONING" (IAF) IN THE RUSSIAN SAMPLE 168

Katunova V.V., Konovalov A.A., Bozhkova E.D.
PREDICTIVE VALUE OF DIFFERENTIAL ASSESSMENT OF SCHOOLCHILDREN'S
MALADAPTATION FROM PARENT AND TEACHER PERSPECTIVES 184

**Extra Section
Developmental Psychology**

Gritsenko V.V., Chibisova M.Y., Tkachenko N.V., Pavlova O.S., Khukhlaev O.E.
SOCIOCULTURAL ADAPTATION STRATEGIES AS PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
PREDICTORS AMONG CHILDREN OF FOREIGN CITIZENS IN RUSSIA 200

Трудности в обучении и школьная неуспешность в фокусе психолого-педагогических исследований

Данные современных международных исследований качества образовательных достижений, отечественных психолого-педагогических и социологических исследований показывают, что число российских школьников, испытывающих трудности в обучении, не достигающих пороговых значений функциональной грамотности, значительно и имеет тенденцию к нарастанию (в части, например, естественно-научной грамотности).

Серьезным вызовом к возможностям современной системы школьного образования обеспечить качественное обучение всех стал рост разнообразия ученического контингента, обусловленный демографическими и социально-политическими факторами: в школу приходит все больше детей с ОВЗ и инвалидностью, из семей мигрантов, беженцев, из неполных семей, детей-сирот.

Проблема трудностей в обучении имеет серьезные антропологические и социально-экономические измерения. Школьная неуспешность является значимым предиктором профессиональной и социальной неуспешности на следующих возрастных этапах. Негативные эффекты данной проблемы проявляются в судьбах конкретных детей, сказываются на благополучии территорий, имеют долгосрочное влияние на качество человеческого капитала страны, особенно в условиях сокращения численности населения.

По данным опросов, педагоги, педагоги-психологи, руководители образовательных организаций и родители испытывают в той или иной степени дефицит знаний и компетенций в области профилактики и преодоления трудностей в обучении, формулируют запрос к психолого-педагогической науке. В свою очередь для науки данная проблематика открывает широкие возможности импакта, генерации и мобилизации знаний для решения острой проблемы, продвижения доказательного подхода в образовательной политике и практике.

При этом можно утверждать, что тема неуспешности, трудностей в обучении в отечественной науке имела непростую судьбу. Первоначально горячий интерес к ее изучению, в том числе для «борьбы с второгодничеством», опирающийся как на потенциал идей Л.С. Выготского, так и на достижения зарубежной науки того времени (А.Р. Лурия, П.П. Блонский и др.), был на длительный период «охлажден» кампанией против педологии.

В дальнейшем советские и российские исследователи обращались к этой теме, однако при наличии ряда глубоких и оригинальных работ данная проблематика не вошла в число приоритетных, не стала предметом масштабных комплексных, лонгитюдных исследований, не стимулировала появление оригинальных, имеющих мировое значение теорий и научных школ. Развитие данного направления шло в изоляции от мировых тенденций и в значительной степени без опоры на потенциал культурно-исторической теории. Наука не предоставила практикам полноценного набора средств для диагностики, профилактики и преодоления проблемы.

Признание масштаба и значимости проблемы трудностей в обучении на государственном уровне в последние годы стимулировало рост интереса со стороны университетской и затем академической науки к исследованиям в данной области.

В период 2020—2022 гг. научными коллективами ФГБОУ ВО МГППУ, НИУ ВШЭ, образовательных учреждений стран содружества и региональных центров России были проведены исследования по широкому спектру проблемы трудностей в обучении и школьной неуспешности, в том числе «Разработка и апробация целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий» (2020), «Формирование психологической компоненты методической подготовки будущего учителя, необходимой для анализа причин ошибок учащихся в целях развития их предметного понятийного мышления в процессе решения учебных задач» (2021—2022), «Диагностика трудностей в обучении у обучающихся начальной школы» (2022). Началось первое российское лонгитюдное исследование факторов образовательной неуспешности (2022).

С 2020 года работает постоянно действующий семинар МГППУ и Института образования НИУ ВШЭ «Школьная неуспешность: профилактика, диагностика, преодоление». Он стал площадкой коммуникации исследователей, политиков и практиков, а также платформой общественной кон-

солидации для продвижения проблемы школьной неуспешности в повестку национальной образовательной политики. В 2022 году ведущие российские ученые и специалисты Российской академии образования обсудили тему академической неуспешности на тематическом круглом столе. В 2023 году конкретные аспекты проблемы включены в «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании», утвержденный РАО и ВАК.

Выпуск данного специального тематического выпуска журнала «Психологическая наука и образование» призван зафиксировать изменение места проблематики трудностей в обучении в повестке российской науки, представить результаты проведенных исследований и способствовать решению этой сложной, имеющей государственное и общественное значение проблемы.

При отборе статей для выпуска редакторы стремились отразить разнообразие аспектов проблемы, в том числе спектр видов трудностей, разнообразие факторов, определяющих возникновение трудностей, специфику их проявления, проявление на разных возрастных этапах, особенности восприятия разными участниками образовательных отношений, подходы к диагностике и коррекции трудностей на уровне школы и поддержку этого направления в политиках национального уровня. Авторы статей представляют исследовательские коллективы России, Казахстана, Азербайджана, городов Москва, Нижний Новгород, Новосибирск, Елабуга.

В открывающей журнал статье Е.И. Исаева и А.А. Марголиса представлен объективный анализ возможностей и ограничений сложившихся в российской науке подходов к пониманию природы трудностей и работы по их преодолению. С позиций культурно-исторической теории обосновывается, что в существующей системе как диагностики, так и преодоления трудностей в обучении слабым звеном является сохраняющееся представление о независимости процессов обучения и развития. Предлагаемый авторами подход, синтезирующий идеи «зоны ближайшего развития», скаффолдинга, RTI (response to intervention), призван расширить возможности и повысить эффективность практической работы по диагностике, профилактике и коррекции трудностей в обучении в массовой школе. Данный подход лег в основу целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся, разработанной и апробированной в 2020—2022 гг. научными коллективами ФГБОУ ВО МГППУ, НИУ ВШЭ.

Начальная школа — ступень, на которой впервые так наглядно для всех проявляются трудности в обучении, и одновременно — это этап, на котором еще возможно обеспечить профилактику, диагностику и купирование проблемы. В выпуск включены статьи, рассматривающие проявление трудностей младших школьников в коммуникации и социальной адаптации (тревожность, страхи, агрессия, стресс), выступающих предикторами появления собственно учебных трудностей и школьной неуспешности (С.П. Санина, М.Д. Расторгуева, Т.А. Егоренко, А.В. Лобанова, Н.П. Радчикова), а также особенности влияния на результаты детей в начальной школе предшествующего образовательного опыта и семейных условий (Д.Р. Ахмеджанова, Р.М. Байрамян, Е.Г. Лизунова, А.К. Нисская).

Учитель является ключевой фигурой в обеспечении достижения школьниками необходимого уровня функциональной грамотности. Отсюда его представления о причинах трудностей в обучении, оптимальных методах их профилактики и коррекции, установки педагогов относительно слабоуспевающих учащихся, а также убеждения в отношении собственных профессиональных ответственности и возможностей являются значимыми факторами сохранения или решения проблемы и важным предметом исследований. В тематическом выпуске журнала эта проблематика представлена статьями российских (Е.В. Овакимян, Р.М. Байрамян, Н.А. Серова, О.М. Исаева) и казахских исследователей (Ш.О. Тазабек, К.А. Турсунбаева, А.А. Щербаков). В первом случае интересные грани вопроса раскрываются через сопоставления представлений учителей и родителей учащихся начальной школы. В свою очередь в публикации исследователей из ПИМУ (Е.Д. Божкова, В.В. Катунцова, А.А. Коновалов) оценка различий в прогностической значимости данных экспертного опроса родителей и педагогов проводится на основе данных сплошного психологического обследования младших школьников по выявлению факторов индивидуального риска нарушения психического состояния и поведения.

Вызовом для учащихся, их семей и педагогов стало изменение режима обучения в период пандемии COVID-19. Вынужденный переход на дистанционную форму организации образовательного

процесса создал особенные риски трудностей в освоении образовательных программ как для детей из семей с низким социально-экономическим статусом, испытывающих недостаток ресурсов для успешной организации образовательного процесса в домашних условиях, так и для школьников с низкой мотивацией, самостоятельностью, уровнем развития навыков организации учебной деятельности. Исследования влияния изменений условий обучения актуальны не только для ретроспективного анализа, но в свете возможных повторений подобных явлений, а также применительно к более общему вопросу обеспечения качества образовательных результатов всех учащихся при обучении с использованием цифровых технологий. В журнале представлены результаты исследований изменений в успеваемости учащихся сельских и городских школ до и после начала пандемии на примере одного из российских регионов (Ю.Д. Керша, О.В. Недосып, О.И. Пиотух).

В актуальной исследовательской повестке, наряду с факторами школьной неуспешности, предметом внимания являются факторы, определяющие способность обучающегося адаптироваться к социальным ситуациям, демонстрировать высокие академические достижения, несмотря на невзгоды и ограничения, вызванные условиями жизни и обстоятельствами развития — резильентность. В статье В.Л. Виноградова, В.Л. Шатуновой предлагаются версии ответов на вопросы о связи личностной резильентности — она связана с другими особенностями обучающегося, его академической успешностью, с одной стороны, и характеристиками образовательного процесса, с другой стороны.

С учетом масштаба существующей проблемы реализация современных моделей профилактики школьной неуспешности и помощи детям с трудностями в обучении не может стать зоной исключительной ответственности учителей, педагогов-психологов, но предполагает выстраивание соответствующего направления государственной образовательной политики, включающей механизмы нормативного и ресурсного обеспечения. В статье С.Г. Косарецкого обсуждается опыт решения этой задачи в России с 90-х годов по настоящее время, раскрываются дефициты реализованных подходов и обсуждаются перспективные решения, опирающиеся на принципы справедливости и инклюзии в образовании.

Первым за последние десятилетия общероссийским государственным проектом, решавшим задачи преодоления школьной неуспешности, стал проект адресной методической помощи школам с низкими образовательными результатами. В публикации И.С. Денисенко представляются результаты исследований, сопровождавших реализацию Проекта, позволивших получить значимые выводы о факторах успешности профилактики низких образовательных результатов учащихся через изменения в практиках работы школ.

Для выбора эффективных подходов к решению проблемы на государственном уровне ценным является опыт других стран. Система образования Азербайджана имеет общие с российской исторические корни. Отсюда представляет интерес исследование азербайджанскими учеными (У.Т. Микаилова, Г.З. Гусейнзаде) факторов, влияющих на успеваемость учащихся средних школ, их связи с проводимыми в стране реформами.

Мы надеемся, что публикация тематического номера стимулирует дискуссии в научном сообществе, и будем рады обратной связи. Мы уверены, что внимание журнала к теме трудностей в обучении не ограничится отдельным тематическим номером, но отразится в дальнейшей стратегической редакционной политике, и приглашаем исследователей направлять свои публикации на данную тему.

Рубцов В.В.,

доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования,
президент Московского государственного психолого-педагогического университета

Исаев Е.И.,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии
Московского государственного психолого-педагогического университета

Косарецкий С.Г.,

кандидат психологических наук, директор Центра общего и дополнительного образования
имени А.А. Пинского Института образования НИУ «Высшая школа экономики»

Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление

Исаев Е.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

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

Проведен анализ теории и практики работы с трудностями в обучении в отечественном образовании. Выявлена ограниченность односторонних педагогических и психологических подходов к пониманию природы трудностей в обучении, их диагностики, профилактики, преодоления. Делается вывод, что в основе параллелизма данных подходов к проблеме обнаруживается сохраняющаяся в сознании профессионалов-практиков модель образовательного процесса как независимость процессов обучения и развития. Обосновывается продуктивность положений культурно-исторической психологии о развивающем образовании и конструкта «зона ближайшего развития» в построении теории и практики диагностики, профилактики и коррекции трудностей в обучении. Анализируется корпус исследований, непосредственно рассматривающий понятие зоны ближайшего развития в отношении диагностики и преодоления трудностей в обучении. Представлена модель педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении, предполагающая использование трех постепенно углубляющихся этапов индивидуализации обучения: индивидуальное планирование в рамках основных занятий, дополнительные занятия в малых группах, индивидуальные занятия по коррекции выявленных психологических дефицитов.

Ключевые слова: трудности в обучении; диагностика; зона ближайшего развития; профилактика; преодоление трудностей в обучении; модель индивидуализации педагогической деятельности.

Для цитаты: Исаев Е.И., Марголис А.А. Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 7—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>

Learning Difficulties: Diagnosis, Prevention, Overcoming

Evgeny I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Arkady A. Margolis

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Analysis of the theory and practices of overcoming learning difficulties has shown that the existing pedagogical and psychological approaches are not effective enough. They do not take into account the connection between learning and development processes. More productive is the approach of cultural-historical psychology, which considers education as a developmental process. This approach can be used to create an effective system of diagnostics, prevention and correction of learning difficulties. The model of such pedagogical activity includes three levels of individualization of learning: from individual planning of lessons to individual lessons for correction of psychological problems, and it was presented in this study.

Keywords: learning difficulties; diagnostics; zone of proximal development; prevention; overcoming learning difficulties; model of individualization of pedagogical activity.

For citation: Isaev E.I., Margolis A.A. Learning Difficulties: Diagnosis, Prevention, Overcoming. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 7—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280501>

Трудности в обучении как междисциплинарная проблема

В массовой педагогической практике трудности учащихся в обучении определяют как невыполнение требований к освоению образовательных программ. Они фиксируются через недостижение обучающимися определенных, заданных параметров выполнения заданий (проверочных работ, тестов, экзаменов). В этом варианте диагностика трудностей выступает в виде педагогической диагностики, направленной на выявление уровня сформированности определенных знаний, умений, навыков. В зависимости от используемых на том или ином этапе развития образования представлений исследователей о структуре процесса учения трудности дифференцируются и типологизируются. Так, Н.И. Мурачковский в основу типологии

положил соотношение двух основных групп свойств личности школьников: 1) особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью; 2) направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению. На основе сочетания этих свойств личности им было выделено три типа неуспевающих школьников [17].

Известный педагог Ю.К. Бабанский предложил изучать учебные возможности неуспевающих школьников, объединяя в этом понятии два основных фактора успеваемости (неуспеваемости): внутренний и внешний. К внутренним условиям исследователь относил особенности организма школьника и особенности его личности. К причинам внутреннего плана были отнесены нарушения здоровья детей, дефициты их развития, недостаточный объем знаний, умений и навыков. Внешний

фактор включал в себя широкий спектр условий: бытовые, гигиенические условия в школе, особенности воспитания в семье, особенности обучения и воспитания в школе. Причины трудностей в обучении могли заключаться в дефицитах как внутренних, так и внешних условий развития и обучения школьников [4].

Проблематика причин трудностей в данном подходе, конечно, затрагивается, но подходы к их идентификации довольно ограничены, носят скорее интерпретационный/аналитический, чем объективный диагностический характер. Прогностическая способность данного подхода в отношении конкретных школьников ограничена. Подход открывает определенные возможности для профилактики, привлекая внимание педагогов к сбору данных о внутренних и внешних факторах риска неуспешности, но в силу широкого спектра причин практически не позволяет предотвратить проявление первичных трудностей обучения. В свою очередь, пути коррекции и преодоления трудностей фактически связываются с отработкой определенных дефицитов знаний и навыков обучающихся через дополнительные занятия с неуспевающими школьниками, предусматривающие выполнение упражнений, связанных с областью выявленных дефицитов, прежде всего, повторение пройденного материала.

Психологическая наука предложила подход к преодолению ограничений педагогической диагностики за счет использования методов психологической диагностики. Первоначальный и сохранившийся подход предусматривал диагностику способностей, в первую очередь, умственных: стандартизированные тесты интеллекта (прежде всего IQ). Это подход фиксировал определенный уровень умственного развития. Низкий уровень позволял объяснить уже наблюдаемые трудности в обучении (рассматривался как их причина) или спрогнозировать их возникновение.

По мере развития психодиагностики увеличивается разнообразие типологий трудностей с объяснением их причин и предложением связанных с ними методов коррекции. Психологи А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина провели эмпирическое исследование труд-

ностей в обучении младших школьников. Результаты исследования по диагностике типичных трудностей в обучении и воспитании детей были обобщены и представлены в психодиагностической таблице. Таблица включает в себя описание феноменологии трудностей, их возможные психофизиологические причины, психодиагностические методики, рекомендации по устранению трудностей. В качестве типичных трудностей исследователи выделяют ошибочные действия школьников в письменных работах по русскому языку (пропуск букв, орфографические ошибки), трудности при решении математических задач, а также затруднения при пересказе текста, рассеянность, невнимательность, неусидчивость и т.п. [1]. Экспериментальных исследований эффективности тех или иных методов в данном исследовании фактически не проводилось. При этом психокоррекционный подход в известном смысле повторял логику педагогической коррекции: предлагаемые методы «тренируют» те психические процессы, которые являются «слабым звеном», зачастую лишь увеличивая нагрузку и не решая проблемы.

Наибольшую степень обоснованности и глубины в этом направлении демонстрирует нейропсихологический подход, который связывает причины трудностей с особенностями развития высших психических функций (мышления, памяти, внимания) и предлагает соответствующие методы диагностики их развития. При этом нейропсихологическая диагностика позволяет не просто констатировать «недоразвитость» определенной психической функции, но дать качественную характеристику проблемы. Этот подход открывает хорошие возможности как для профилактики (через регулярные скрининги или раннюю диагностику отклонений в развитии), так и для индивидуальной коррекционно-развивающей работы со своевременным изменением индивидуальных планов сопровождения. Существенно при этом, что такие возможности возникают при привлечении дополнительных, часто отсутствующих в школе специалистов, что ограничивает возможности его реализации в массовой практике [2; 3].

Другое важное обстоятельство: традиционная психодиагностика, включая нейропсихологическую, ищет и находит причины трудностей в обучении в особенностях индивидуального развития. При таком «дефицитарном» подходе собственно процесс обучения не становится предметом анализа и диагностики. Социальный, социально-психологический контекст процесса обучения (общение и взаимодействие его субъектов) не входит в область изучения и диагностики.

Можно констатировать, что педагогическая и психологическая диагностика трудностей в обучении развиваются как параллельные линии. Для педагогической в тени находятся процессы развития психических функций. Для психологической — педагогические составляющие процесса обучения: взаимодействие и общение педагога с обучающимися и самих обучающихся, особенности учебной и педагогической деятельности, совместной учебной деятельности. За этим без труда обнаруживается отвергнутая современной психологией, но сохраняющаяся в сознании профессионалов-практиков модель соотношения обучения и развития.

Усилия педагога сосредоточены на достижении предметных результатов обучения, а особенности развития выступают как опора или барьер для их достижения, фактически независимые от характера и результатов образовательного процесса. Психолог определяет уровень или в лучшем случае структурно-динамические характеристики развития в отрыве от того, что делает и достигает ребенок в процессе обучения. Он фактически не видит связь обучения и развития, сконцентрирован на развитии как автономном процессе, а обучение для него — это фактически то же, что для педагога — то, что «ложится на почву» развития; и если развитие нормальное, то обучение успешно. Максимум возможного при таком понимании: психолог обсуждает аспекты индивидуального подхода и может использовать отдельные приемы, учитывающие особенности поведения, внимания и т.п. На практике это отражается в подходах к взаимодействию педагогов и специалистов со-

проведения, которые чаще всего представляют собой скорее «передачу» ответственности, чем кооперацию с распределенной ответственностью и преемственностью.

Зона ближайшего развития как предмет диагностики трудностей в обучении

С нашей точки зрения, подходы к проблеме трудностей в обучении, их диагностики и выстраивания профилактической и коррекционной работы предполагают возвращение к фундаментальным вопросам соотношения обучения и развития. Как известно, решение этой проблемы было предложено Л.С. Выготским в 30-х годах прошлого столетия. Л.С. Выготский подвергает критике подход к проблеме Ж. Пиаже, утверждавшего независимость и самостоятельность процессов обучения и развития и одностороннюю зависимость между развитием и обучением. По выражению Л.С. Выготского, в данной теории обучение плетется в хвосте развития. Обучение как бы пожинает плоды детского созревания, но само по себе обучение остается безразличным для развития. «Пиаже, — пишет Л.С. Выготский, — отрывает процесс обучения от процесса развития, они оказываются несоразмерными, и это значит, что у ребенка в школе идут два независимых друг от друга процесса: развития и обучения. То, что ребенок учится и что он развивается, это никакого отношения друг к другу не имеет» [8, с. 485].

Подход Л.С. Выготского основан на различии, но не противопоставлении обучения и развития, на признании их единства, но не тождества. Принципиальная формула соотношения обучения и развития выражена Л.С. Выготским в следующем виде: «Обучение есть ... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» [8, с. 388]. Л.С. Выготский пишет, что обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящихся

в очень сложных отношениях. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии» [6, с. 252].

Исходной задачей психодиагностики Л.С. Выготский полагал определение реального уровня развития ребенка. Он указывал, что определение реального уровня развития — насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих его нормальное течение. Вместе с тем определение реального (актуального) уровня развития характеризует уже завершившиеся циклы развития, что не дает полной картины психического развития ребенка.

Определяя цель и назначения диагностики развития, Л.С. Выготский пишет, что «общим принципом всякой научной диагностики развития является переход от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомплексов детского развития, т.е. его признаков, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса развития» [7, с. 267]. Клиническая диагностика строится на знании возрастных норм развития ребенка на определенном этапе онтогенеза. Возрастные объективные нормы развития составляют основу диагностики: «Схемы развития дают мерилу развития» [7, с. 267]. Клиническая диагностика — это возрастная нормативная диагностика. Согласно Л.С. Выготскому, «задача нормативной возрастной диагностики — выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризваемого как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса» [7, с. 267].

Л.С. Выготский отмечает, что клинический диагноз, включающий в себя диагностику динамики развития, «должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из раз-

личных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания» [7, с. 267]. Л.С. Выготский подчеркивает практическое значение диагностики развития: «Истинный ... диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение» [7, с. 268].

Особое значение Л.С. Выготский уделяет месту диагностики в процессах воспитания и обучения. «Можно сказать без всякого преувеличения, — пишет Л.С. Выготский, — что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при разрешении каждой конкретной практической задачи» [7, с. 268].

Положение Л.С. Выготского о единстве обучения и развития, понимание им обучения как сотрудничества взрослого и ребенка позволяют поставить проблему диагностики психического развития как выявления развивающего потенциала той или иной образовательной системы. Психодиагностика развития тем самым связывается с конкретной образовательной практикой.

Исходные идеи Л.С. Выготского получили развитие в работах Д.Б. Эльконина. Он полагал, что психолого-педагогическая диагностика должна решить две основные задачи: первая — контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитываемых в детских учреждениях, и коррекция развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, а также установление правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности; вторая — сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций

для повышения развивающего потенциала образовательных систем [23].

При решении первой задачи в центре диагностики находится отдельный ребенок — его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия. При сравнительно-диагностическом исследовании выявляется эффективность новых содержания, организационных форм и методов обучения с точки зрения их развивающих возможностей. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что оба вида диагностики неразрывно связаны друг с другом. Он также отмечал неразрывную связь диагностики в возрастной психологии и диагностики в педагогической психологии. Психолого-педагогическая диагностика должна быть прежде всего возрастной: не может быть диагностических систем, одинаковых для разных возрастных периодов. Содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности и уровень сформированности и прогноз развития основных новообразований психики ребенка. Поэтому для каждого возрастного периода должна быть разработана своя особая система критериев развития и диагностических средств их контроля [23].

С нашей точки зрения, линии «отдельного ребенка» в дальнейшем стало уделяться мало внимания, и подходы культурно-исторической психологии к диагностике не стали прочным основанием для выстраивания системы диагностики, профилактики и коррекции трудностей в обучении в массовой школе. Доминирующей стала вторая линия — диагностика сформированности новообразований соответствующих возрастов, в том числе ведущего типа деятельности. В системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова диагностика проводилась по линии оценки сформированности основных компонентов теоретического мышления — содержательного анализа, содержательного планирования, содержательной рефлексии. Методики диагностики разрабатывались применительно к отдельным составляющим теоретического мышления

[9; 10]. Но мы считаем, что эта важная линия не открыла возможностей систематического использования ее методов для «решения бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач», для «контроля и коррекции развития отдельных детей» в массовой советской и постсоветской школе. Мы видим две причины для этого.

Первая заключается в том, что массовое образование не стало развивающим: школа в своих представлениях об образовательных результатах ориентируется на предметные, несмотря на закрепление в образовательных стандартах личностных и метапредметных образовательных результатов. В ныне реализуемой модели организации образовательного процесса и педагогической деятельности в общем образовании вся тематика ведущих видов деятельности, теоретического мышления и т.п. остается вне интереса, не является опорой для понимания процесса обучения и собственно трудностей в обучении.

Но, в свою очередь, и существующие методики диагностики мышления и деятельности, предлагаемые в традиции развивающего обучения, имеют видимые ограничения для работы с отдельным учеником и его трудностями. Для этой линии (психодиагностика развивающего обучения, диагностика возрастнo-нормативного развития) результатом диагностики являются не столько индивидуальные различия и их причины, сколько организация образовательного процесса. Соответственно, она создает возможности для проектирования или перепроектирования образовательного процесса на уровне определенного класса, общности, ступени образования, но в существенно меньшей степени — на уровне отдельного ребенка. То, что остается вне внимания в традиционной психодиагностике, включая нейропсихологическую, здесь становится главным предметом внимания, а линия индивидуального развития, основная для них, в психодиагностике развивающего обучения становится периферийной.

Вместе с тем исходные представления Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития и релевантной диагностике со-

держат понятие, которое обладает существенным потенциалом для проблематики трудностей в обучении. Это понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР). Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, развитие через образование: ребенок развивается в сообществе со взрослым и сверстниками; в учебном детско-взрослом сообществе происходит становление новых психических качеств и способностей обучающегося. Сегодня ребенок способен сделать нечто новое для него вместе со взрослым, а завтра он это сделает самостоятельно. Л.С. Выготский пишет, что «у ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания, развитие из обучения — основной факт... Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» [6, с. 250].

Ценность понятия зоны ближайшего развития в интересующем нас контексте заключается в том, что оно, фиксируясь на «индивидуальных различиях» в развитии, рассматривает их не только как уже сложившиеся (как это делает традиционная психодиагностика), но как возможности, открывающиеся в процессе взаимодействия ребенка и взрослого в образовательном процессе, включая это в предмет диагностики. При этом, в отличие от психодиагностики развивающего обучения (диагностики возрастнорегулятивного развития), данное понятие сохраняет «индивидуальное», рассматривает практику взаимодействия (образовательную практику) каждого конкретного случая, а не в целом определенного периода развития или определенной системы обучения.

В работах отечественных практико-ориентированных исследований обстоятельно рассмотрены возможности решения конкретных проблем образования с ориентацией на определенный аспект, смысл этого понятия. В.В. Рубцов в своих исследованиях обосновывает

систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой при решении учебной задачи посредством процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания [19; 20]. Для Г.А. Цукерман зона ближайшего развития — это особая форма взаимодействия ребенка и взрослого, в котором действие взрослого направлено на поддержку инициативного, самостоятельного действия ребенка [21]. А.А. Марголис указывает, что ключевое положение ЗБР Л.С. Выготского — это развитие научных понятий на основе житейских: сотрудничество ребенка и взрослого в процессе обучения ориентировано на освоение научных понятий. Процесс обучения — это процесс совместной деятельности обучающегося и педагога по формированию научных понятий, обобщенных способов действия на основе развития, преобразования имеющихся у ребенка спонтанных понятий [16].

Особый интерес представляет корпус исследований, непосредственно рассматривающий понятие зоны ближайшего развития в отношении диагностики и преодоления трудностей в обучении или открывающий возможности для такого использования. В исследовании И.А. Котляр и М.А. Сафроновой соотносятся методики диагностики обучаемости как основного показателя ЗБР и скаффолдинга как инструмента оценки одного из компонентов уровня умственного развития [13]. В диагностике обучаемости взрослый оказывает помощь ребенку при возникновении трудностей. Количество и качество помощи рассматриваются как показатель ЗБР. Утверждается, что метод дозированной помощи связан с более глубокой диагностикой актуального развития, изучением механизмов, которые обеспечивают решение интеллектуальных задач. Этот метод показывает, что актуальный уровень развития также неоднороден, он имеет определенную внутреннюю структуру. Помощь взрослого выступает как инструмент изучения этой индивидуальной или возрастной структуры. Аналогично скаффолдинг раскрывается как процесс, который дает возможность ребенку

или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей). В центре внимания диагностики — действия взрослого по отношению к ребенку, поддержка при выполнении задания, выстраивающие пространство его ЗБР. Помощь ребенку имеет различные типы: показ, вербальное указание ошибки, прямая вербальная инструкция. Авторы связывают эти два подхода, рассматривая обучаемость как возможность продвижения ребенка в пространстве ЗБР, проявляющуюся в особых условиях; таким условием является правильно выстроенный скаффолдинг [13].

В исследовании Ж.П. Шопиной в фокусе внимания оказываются позиции в общении, где каждая позиция интерпретируется и осмысливается как помощь одного участника (участников) общения другому (другим) для того, чтобы выполнить (решить) задание, которое он не может сделать на уровне актуального развития, т.е. самостоятельно [22]. Таким образом, во всех исследованиях особенности взаимодействия взрослого и ребенка при выполнении задания позволяют выявить величину индивидуальной зоны ближайшего развития [14].

Еще раз подчеркнем, что в такого рода подходах к диагностике сохраняется и даже усиливается внимание к индивидуальным различиям. У разных детей разным оказывается не только уровень актуального развития, но и величина зоны ближайшего развития. Это предполагает, что обучение, позволяющее преодолеть трудности, проектируется не как единое для всех, опирающееся на возрастнo-нормативную модель развития, но как индивидуализированное обучение. Существенно, что во всех рассмотренных работах и ряде других отмечается важность не только операциональной стороны взаимодействия взрослого и ребенка (объем и тип помощи), но и ее смысловая, мотивационная, эмоциональная сторона, отношения (позиции) во взаимодействии [5; 18].

Другим важным обстоятельством, открывающимся при интерпретации ЗБР, является акцент на самостоятельности в выполнении

задания, которая, как показано, не сводится к факту освоения предметного содержания, но, как показано в работах В.К. Зарецкого, раскрывается через фундаментальную характеристику «субъектности». Автором проводится различие обучающегося как субъекта освоения учебного материала и как субъекта преодоления собственных трудностей. Соответственно, можно говорить и о двух ЗБР, лежащих в разных плоскостях: зоне, очерчиваемой возможностями освоения учебного материала в сотрудничестве со взрослым, и зоне выработки способности самостоятельно преодолевать учебные трудности. Дети с трудностями в обучении определяются как дети, которые не могут самостоятельно выполнить определенные задания. Отсюда необходимой составляющей помощи детям с трудностями в обучении становится поддержка рефлексии, целеобразования и др. [11].

Модель индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении

Гибкая модификация взаимодействия педагога и ученика для преодоления трудностей в обучении — основная идея RTI (response to intervention, «реакция на вмешательство») — доминирующей модели помощи детям с трудностями в обучении, используемой в США, Англии, ряде стран Европы, пришедшей на смену традиционному диагностическому подходу. RTI фокусируется на оценке реакций учащегося на изменение практик работы с ним, модификацию форм помощи. Отсутствие реакции на изменения становится сигналом о необходимости смены образовательной стратегии, чтобы найти оптимальные уровни эффективного преподавания и обучения. RTI оказывается важным в контексте предыдущих рассуждений, поскольку в отличие от традиционных подходов к идентификации и интерпретации трудностей в обучении сфокусировано на том, как организовано обучение, связывает трудности обучающегося с неэффективными практиками обучения [12].

Наряду с этим в зарубежной педагогике все большее признание (в том числе на доказа-

тельной основе) в качестве эффективного метода обучения приобретают различные формы обратной связи [25]. В исследованиях и разработках в данной области рассматриваются разные стороны обратной связи, связанные как с предметным содержанием, так и с социально-эмоциональными аспектами взаимодействия учителя и учащегося, мотивацией учения. Перспективным видится исследование эффективности различных типов обратной связи и способов ее предоставления. В частности, более эффективной в преодолении трудностей в обучении является обратная связь, при которой педагог помогает учащимся не только понять, какие ошибки они совершили, но и почему они допустили эти ошибки и что они могут сделать, чтобы избежать их в следующий раз.

Особенно интересно, что в настоящее время в этом направлении все больше внимания уделяется проблематике саморегулирования, самостоятельности (субъектности, агентности) при оказании обратной связи. Так, в исследовании Griffiths, Murdock-Perriera, Eberhardt вводится понятие агентной обратной связи, при которой учителя предоставляют учащимся возможность самостоятельно пересматривать свою работу, делая ученика активным партнером в процессе пересмотра, а не пассивным получателем обратной связи [24]. Агентность понимается как чувство контроля и свободы, которое есть у учащегося, когда он отвечает на комментарии учителя. Агентская обратная связь предлагает больший выбор и ожидание, что те, кто получил более агентную обратную связь, должны были сделать больше в ответ, чем те, кто получил менее агентную обратную связь. Отмечается, что самостоятельная стратегия учащихся и обращение за помощью могут опосредовать эффекты обратной связи [25].

Таким образом, культурно-историческая теория как в базовых положениях, так и в конкретных разработках обладает серьезным потенциалом для выстраивания современных подходов к диагностике, профилактике и преодолению трудностей в обучении. При этом данный потенциал не следует противопоставлять ни нейропсихологической традиции, ни перспективным решениям,

внедряемым сегодня в зарубежной традиции (скаффолдинг, формирующее оценивание). Напротив, как мы старались показать, важно и возможно видеть варианты области, в которых обнаруживается синхронность или взаимодополнение (интеграция).

Руководствуясь таким видением, мы разработали модель работы с детьми с трудностями в обучении в опоре на отечественные исследования этой проблемы, а также на зарубежный опыт профилактики и коррекции трудностей в обучении. Модель включает в себя два блока: 1) упреждение, профилактика рисков трудностей, 2) устранение, коррекция состоявшихся трудностей в обучении (см. рисунок).

Предлагаемая модель работы с детьми с трудностями в обучении предполагает использование трех постепенно углубляющихся этапов индивидуализации обучения, включающих ряд обязательных форм организации такой работы: а) индивидуальное планирование в рамках основных занятий, б) дополнительные занятия в малых группах, в) индивидуальные занятия, психологическая коррекция выявленных психологических дефицитов, участие коррекционных и социальных педагогов при необходимости.

На всех этапах реализации модели к разработке индивидуального учебного плана и коррекционно-развивающей программы в обязательном порядке привлекаются родители или законные представители обучающихся, а начиная с основной школы — сами обучающиеся. Переход к следующему этапу индивидуализации осуществляется на основе решения психолого-педагогического консилиума и оценки эффективности комплекса мероприятий предыдущего этапа на основе мониторинга образовательных результатов обучающегося и данных психолого-педагогического обследования по итогам коррекционной работы. Модель предполагает два этапа углубляющейся индивидуализации обучения, осуществляемых в школе на основе решений психолого-педагогического консилиума: реализация индивидуального учебного плана в пределах основных занятий (первый этап), реализация индивидуального плана в рамках

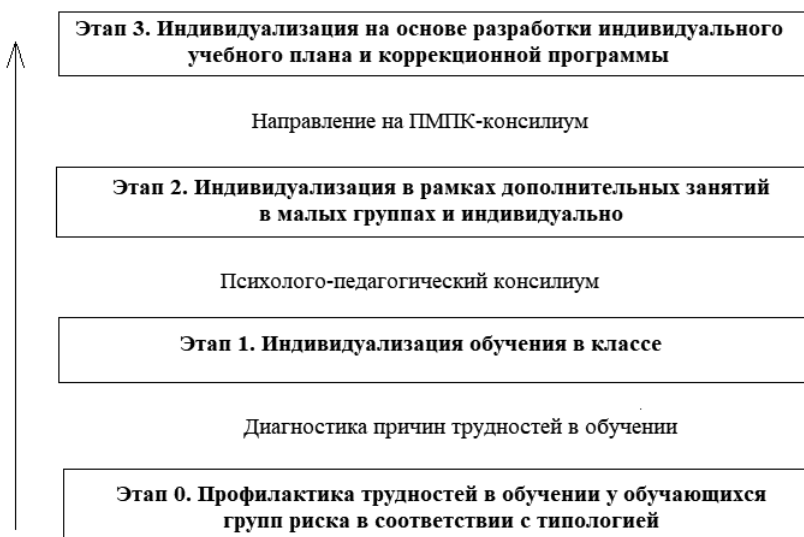


Рис. Модель индивидуализации педагогической деятельности

дополнительных занятий (второй этап), третий этап осуществляется на основе решений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Представим развернутое описание этапов модели индивидуализации.

Реализация целевой модели оказания помощи обучающимся, у которых уже имеются трудности в обучении, на первом этапе предполагает определенную последовательность педагогических действий и использование следующих обязательных форм работы:

- проведение психолого-педагогического мониторинга обучающихся, демонстрирующих низкие образовательные результаты, направленного на получение объективных данных диагностического обследования о возможных причинах учебных трудностей;

- проведение на основе полученных данных психолого-педагогического консилиума, направленного на совместную разработку педагогами (с возможным участием методического объединения) и специалистами психологической службы индивидуального учебного плана и программы психологического сопровождения обучающегося с учетом типовых методических рекомендаций по индивидуализации обучения;

- проведение мониторинга образовательных результатов и психолого-педагогического обследования в конце первого этапа.

Продолжительность первого этапа составляет, как правило, 3 месяца и предполагает возможность осуществления большей части планируемых коррекционных мероприятий в рамках основных занятий с классом путем индивидуального вариативного планирования (на основе рекомендаций консилиума), использования формирующего оценивания. Психологическое сопровождение с использованием рекомендованных консилиумом программ осуществляется в пределах текущей деятельности психологической службы.

В случае отсутствия прогресса в достижении положительной динамики образовательных результатов обучающегося в соответствии с ранее составленным индивидуальным планом и эффективной коррекции выявленных психологических дефицитов психолого-педагогическим консилиумом может быть принято решение о переходе ко второму этапу индивидуализации обучения с внесением соответствующих изменений в индивидуальный учебный план и программу коррекционно-развивающих занятий на период 3—6 месяцев.

В рамках второго этапа углубленной индивидуализации обучения могут быть использованы дополнительные занятия в малой группе или в индивидуальной форме в соответствии с методическими рекомендациями, учитывающими основные причины учебных трудностей, а также использованы более продолжительные программы коррекционно-развивающей работы. В случае необходимости по решению консилиума к комплексной работе с обучающимся могут быть привлечены и иные специалисты: социальный педагог, дефектолог. Индивидуализация обучения обучающегося в рамках второго этапа должна стать предметом регулярно рассматриваемых на заседаниях методического объединения путем совместной выработки возможных педагогических решений.

В случае отсутствия положительной динамики в процессе реализации второго этапа индивидуализации обучения психолого-педагогическим консилиумом может быть принято решение о направлении обучающегося (при наличии согласия родителей или законных представителей) на ПМПК для углубленной диагностики причин трудностей обучения (в том числе на основе данных нейропсихологического или специального психологического обследования) и выработки рекомендаций по дальнейшей комплексной работе, направленной на устранение трудностей в обучении. По итогам рассмотрения результатов двух предыдущих этапов реализации модели в общеобразовательной организации и результатов углубленного психологического обследования ПМПК может быть принято решение о необходимости создания специальных условий при реализации индивидуализации обучения в образовательной организации, а также внесены коррективы в ранее разработанные индивидуальные учебные планы и программу коррекционно-развивающей работы. Обеспечение реализации специальных условий предполагает необходимость выделения образовательной организации дополнительных ресурсов для реализации программы индивидуализации, в том числе привлечения внешних специалистов (при необходимости) для участия в комплексной программе индивидуализации обучения. По итогам завершения третьего этапа ПМПК

осуществляет независимую оценку эффективности осуществленных образовательной организацией мероприятий и дает рекомендации о дальнейшем образовательном маршруте с учетом данных о трех предыдущих этапах индивидуализации обучения.

Модель индивидуализации включает два важнейших компонента: организацию обучения, основанного на фактических данных, и постоянную оценку для отслеживания прогресса или реакции учащихся — скрининг и мониторинг. Последнее позволяет гарантировать педагогам, что учащиеся не будут участвовать в мероприятиях, которые не помогают им достичь ожидаемого уровня оценки, а получают оптимальный тип и объем обучения, набор мер поддержки в соответствии с их потребностями.

Модель индивидуализации также является примером продвижения культуры доказательного подхода в образовательной практике. Она предусматривает, что используемые для обучения и поддержки технологии основаны на научных исследованиях, показавших их эффективность. Модель ориентирована на максимально широкий круг учащихся, нуждающихся в поддержке для повышения их успеваемости. Она меняет парадигму образования для детей, испытывающих трудности в обучении: исходит из того, что многие проблемы, затрагивающие учащихся, связаны не с дефицитами их развития, а с неэффективным обучением, и направлена на поиски причин трудностей в самой организации образовательного процесса.

Заключение

Трудности в обучении — это междисциплинарная проблема, требующая для своего решения объединения усилий разных специалистов: педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов, нейропсихологов и др. Объединяющей основой такого сотрудничества должно стать понимание природы трудностей, средств их выявления, доказательных программ их профилактики и преодоления. Проведенный анализ показал, что теоретической основой решения проблемы может выступить культурно-историческая

психология Л.С. Выготского: его взгляды на ведущую роль обучения в процессе развития, учение о зоне ближайшего развития как сотрудничестве ребенка и взрослого в процессе обучения, о диагностике актуального уровня и зоны ближайшего развития как психологической основы индивидуализации обучения. Разработанные в современной зарубежной и отечественной психологии представления о скаффолдинге как дозированной помощи педагога школьнику в случае возникновения учебных трудностей, о модели RTI как модели углубляющей помощи ребенку в процессе обучения подтверждают продуктивность введенного Л.С. Выготским конструкта зоны ближайшего развития и операционализируют его.

Перспективой дальнейших исследований трудностей в обучении, их диагностики, профилактики и коррекции станет проведение широкого спектра исследовательских, проектных и практических работ. Основные из них, на наш взгляд, следующие:

— разработка программ психолого-педагогического мониторинга (отдельно для

каждой ступени образования) обучающихся с низкими образовательными результатами;

— обоснование программ диагностики и банка диагностических методик для углубленного индивидуального анализа возможных причин учебных трудностей, проявляющихся на каждой ступени образования, а также на переходе с одного уровня образования на другой;

— создание библиотеки профилактических программ для обучающихся с высоким уровнем риска учебных трудностей;

— создание библиотеки коррекционно-развивающих программ психологического сопровождения обучающихся с трудностями в обучении, направленных на устранение основных выявленных психологических дефицитов;

— составление методических рекомендаций по индивидуализации обучения обучающихся с основными видами трудностей в обучении;

— повышение квалификации педагогов и специалистов психологической службы образования в области профилактики и коррекции трудностей в обучении.

Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей: психодиагностические таблицы: психодиагностические методики: коррекционные упражнения. М.: Ось-89, 1997. 224 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейropsихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Камардина И.О. Нейropsихолог в школе. Пособие для педагогов. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения. М.: Изд. В. Секачев, 2022. 57 с.
4. Бабанский Ю.К., Косоножкин И.М. О причинах неуспеваемости школьников и путях ее предупреждения: рекомендации для учителей и органов народного образования. Ростов н/Д: [б. и.], 1972. 38 с.
5. Белопольская Н.Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4—6 лет. М.: Когито-Центр, 2008.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374—390.

9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
10. Зак А.З. Диагностика различий в мышлении младших школьников: Оценка готовности к начальной и средней школе: Контроль развития в период 6—10 лет. М.: Генезис, 2007. 160 с.
11. Зарецкий В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 44—63.
12. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 17—26. DOI:10.17759/jmfr.2022110302
13. Котляр И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7. № 2. С. 74—83.
14. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 4—12. DOI:10.17759/chp.2020160101
15. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

16. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6—27. DOI:10.17759/pse.2020250402
17. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук (по психологии) / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т психологии. М.: [б. и.], 1967. 17 с.
18. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 5—19.
19. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
20. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6—10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 28—40. DOI:10.17759/chp.2022180103
21. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2. № 4. С. 61—73.
22. Шопина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002. 190 с.
23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
24. Griffiths C.M., Murdock-Perriera L., Eberhardt J.L. Can you tell me more about this?: Agentive written feedback, teacher expectations, and student learning // Contemporary Educational Psychology. 2023. Vol. 73. DOI:10.1016/j.cedpsych.2022.102145
25. Hattie J., Wisniewski B., Zierer K. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research // Frontiers in Psychology. 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2019.03087

References

1. Anufriev A.F., Kostromina S.N. Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej: psixodiagnosticheskie tablitsy: psixodiagnosticheskie metodiki: korrekcionny'e uprazhneniya [How to overcome difficulties in teaching children: psychodiagnostic tables: psychodiagnostic techniques: corrective exercises]. Moscow: Os-89, 1997. 224 p. (In Russ.).
2. Axutina T.V., Py'laeva N.M. Preodolenie trudnostej ucheniya: nejropsixologicheskij podxod [Overcoming the difficulties of teaching: a neuropsychological approach]. St. Petersburg: Peter, 2008. 320 p. (In Russ.).
3. Axutina T.V., Py'laeva N.M., Kamardina I.O. Nejropsixolog v shkole. Posobie dlya pedagogov. Individual'nyj podxod k detyam s trudnostyami obucheniya [Neuropsychologist at school. A manual for teachers. Individual approach to children with learning difficulties]. Moscow: Izd. V. Sekachev [V. Sekachev Publishing House], 2022. 57 p. (In Russ.).
4. Babanskij Yu.K., Kosonozhkin I.M. O prichinax neuspevaemosti shkol'nikov i putyax ee preduprezhdeniya: rekomendacii dlya uchitelej i organov narodnogo obrazovaniya [On the causes of school failure and ways to prevent it: recommendations for teachers and public education authorities]. Rostov n/D: [B. I.], 1972. 38 p. (In Russ.).
5. Belopol'skaya N.L. Metodiki issledovaniya poznivatel'ny'x processov u detej 4—6 let [Methods of research of cognitive processes in children 4—6 years old]. Moscow: Kogito-Centr, 2008 (In Russ.).
6. Vy'gotskij L.S. Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy' obshhej psixologii [Collected works: In 6 volumes. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
7. Vy'gotskij L.S. Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 5. Osnovy' defektologii [Collected works: In 6 volumes 5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
8. Vy'gotskij L.S. Pedagogicheskaya psixologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991, pp. 374—390. (In Russ.).
9. Davy'dov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
10. Zak A.Z. Diagnostika razlichij v my'shlenii mladshix shkol'nikov: Ocenka gotovnosti k nachal'noj i srednej shkole: Kontrol' razvitiya v period 6—10 let [Diagnostics of differences in the thinking of younger schoolchildren: Assessment of readiness for primary and secondary school: Control of development in the period of 6—10 years]. Moscow: Genesis, 2007. 160 p. (In Russ.).
11. Zareczkij V.K. Teorema L.S. Vy'gotskogo «Odn shag v obuchenii — sto shagov v razviii»: v poiskax dokazatel'stva [L.S. Vygotsky's theorem "One step in learning — one hundred steps in development": in search of proof]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44—63. (In Russ.).
12. Isaev E.I., Kosareczkij S.G., Koroleva Ya.P. Sovremenny'e modeli profilaktiki i korrekcii trudnostej v obuchenii v rabote shkol'ny'x sluzhb podderzhki v zarubezhny'x stranax [E'lektronny'j resurs] [Modern models of prevention and correction of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries]. *Modern foreign psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 17—26. DOI:10.17759/jmfp.2022110302 (In Russ.).
13. Kotlyar I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhajshego razvitiya i skaffolding [Three concepts about the reality of child development: learning ability, the zone of proximal development and scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya*

- psixologiya = Cultural and historical psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74—83. (In Russ.).
14. Kravczov G.G., Kravczova E.E. Vzaimosvyaz' obucheniya i razvitiya: problemy i perspektivy [The relationship of learning and development: problems and prospects]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 4—12. DOI:10.17759/chp.2020160101 (In Russ.).
15. Lokalova N.P. Shkol'naya neuspevaemost': prichiny, psixokorrekcija, psixoprofilaktika [School failure: causes, psichocorrection, psichoprophyllaxis]. St. Petersburg: Peter, 2009. 368 p. (In Russ.).
16. Margolis A.A. Zona blizhajshego razvitiya (ZBR) i organizaciya uchebnoj deyatel'nosti uchashhixsya [The zone of proximal development (ZBR) and the organization of educational activities of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6—27. DOI:10.17759/pse.2020250402 (In Russ.).
17. Murachkovskij N.I. Tipy' neuspevayushhix shkol'nikov: avtoreferat dis. na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskix nauk (po psixologii) [Types of underachieving schoolchildren: Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, Scientific research. Institute of Psychology. Moscow: [B. I.], 1967. 17 p. (In Russ.).
18. Obuxova L.F., Korepanova I.A. Sovremennyj rebyonok: shagi k ponimaniyu [The modern child: steps to understanding]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2010, no. 2, pp. 5—19. (In Russ.).
19. Rubczov V.V. Social'no-geneticheskaya psixologiya razvivayushhego obrazovaniya: deyatel'nostnyj podxod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. (In Russ.).
20. Rubczov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaya deyatel'nost' kak zona blizhajshego razvitiya reflektivny'x i kommunikativny'x sposobnostej detej 6—10 let [Educational activity as a zone of immediate development of reflexive and communicative abilities of children 6—10 years old]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28—40. DOI:10.17759/chp.2022180103 (In Russ.).
21. Czukerman G.A. Vzaimodejstvie rebenka i vzroslogo, tvoryashhee zonu blizhajshego razvitiya [The interaction of a child and an adult, creating a zone of immediate development]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 4, pp. 61—73. (In Russ.).
22. Shopina Zh.P. Psixologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizacii zony' blizhajshego razvitiya [Psychological patterns of formation and actualization of the zone of proximal development. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 190 p. (In Russ.).
23. E'fkonin D.B. Izbranny'e psixologicheskie trudy' [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).
24. Griffiths C.M., Murdock-Perriera L., Eberhardt J.L. Can you tell me more about this?: Agentic written feedback, teacher expectations, and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 2023. Vol. 73. DOI:10.1016/j.cedpsych.2022.102145
25. Hattie J., Wisniewski B., Zierer K. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2019.03087

Информация об авторах

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

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

Information about the authors

Evgeny I. Isaev, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

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

Получена 21.09.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 21.09.2023

Accepted 30.11.2023

Образовательная политика Российской Федерации постсоветского периода в отношении трудностей в обучении и равенства образовательных возможностей

Косарецкий С.Г.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

В статье рассматривается образовательная политика России постсоветского периода в отношении проблемы трудностей в обучении, образовательной неуспешности, равенства образовательных возможностей в общем образовании. Анализируются место данных вопросов в законодательстве и стратегических документах на разных этапах в период с 1992 по 2022 годы, изменения в актуальности задач и содержании предлагавшихся решений. Обсуждаются перспективы сохранения темы в повестке образовательной политики в текущих условиях.

Ключевые слова: образовательная политика; трудности в обучении; образовательная неуспешность; равенство образовательных возможностей; справедливость.

Финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Косарецкий С.Г. Образовательная политика Российской Федерации постсоветского периода в отношении трудностей в обучении и равенства образовательных возможностей // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 21—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280502>

Educational Policy Regarding Learning Difficulties and Equity in Education in the Russian Federation during the Post-Soviet Period

Sergey G. Kosaretsky

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

The article examines the educational policy on the issues like learning difficulties, disadvantaged students, equity in education in Russia during the post-Soviet period. We analyzed the relevant changes and proposed solutions in the legislation and strategic documents at different stages in the period from 1992 to 2022. Nowadays there prospects of keeping the topic on the agenda of educational policy in the current conditions are discussed.

Keywords: educational policy; learning difficulties; disadvantaged students; equality of educational opportunities; equity.

Funding. This work/article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Kosaretsky S.G. Educational Policy Regarding Learning Difficulties and Equity in Education in the Russian Federation during the Post-Soviet Period. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 21—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280502> (In Russ.).

Введение

Все страны стремятся повысить качество образования, формулируя это как главную цель образовательной политики. В обсуждении путей достижения данной цели и интерпретации самого понятия «качественное образование» сегодня на передний план выдвигается задача реализации образовательного потенциала каждого. Недоступность качественного образования рассматривается уже не в терминах невозможности включения в образовательный процесс или ограничений доступа к образовательным ресурсам, но как наличие учащихся, испытывающих трудности с освоением образовательных программ (с трудностями в обучении, неуспешных).

В свою очередь в современных подходах образовательная неуспешность, трудности в обучении связываются с наличием опре-

деленных обстоятельств, препятствующих реализации потенциала ребенка. Важным в этом плане становится понятие «справедливость» (equity) образования [38]. Справедливые системы образования — это те, которые гарантируют, что реализация образовательного потенциала не является результатом личных и социальных обстоятельств, включая такие факторы, как пол, этническое происхождение, статус иммигранта, особые образовательные потребности [38]. Возможность достижения равно высоких академических результатов учениками из разных групп (социальных, этнических и др.) в современном мире становится ключевым критерием эффективной системы образования [38].

Соответственно, в политике обеспечения качественного образования для всех акцент делается на группах учащихся, которые могут подвергаться риску неуспеваемости

или сталкиваются с трудностями в освоении образовательных программ, предусматриваются институциональные механизмы и программные меры обеспечения справедливости [4; 35; 38; 39].

В данной статье мы стремимся ответить на вопрос, как темы трудностей детей в обучении, образовательной неуспешности, справедливости образования рассматривались в национальной политике в области общего образования в Российской Федерации в последние 30 лет.

В отдельных исследованиях трансформации российского образования в постсоветский период [9; 30; 34; 36; 40] изучались некоторые аспекты политики в области образовательного неравенства, управления качеством общего образования в постсоветской России, но непосредственно в такой постановке или применительно к указанному историческому периоду эти вопросы не были предметом целенаправленного изучения.

Методология

Мы изучали образовательную политику в России на государственном уровне в постсоветский период (с 1992 года), применяя институциональный, исторический подходы и методы критического политического анализа [41].

Мы использовали основные документы образовательной политики: нормативные правовые акты, регулирующие отдельные сектора и типы организаций; документы стратегического планирования и др. с 1992 по 2022 годы. Отбор источников осуществлен с использованием справочных правовых систем: КонсультантПлюс, Гарант.

Документы анализировались в соответствии с их хронологической последовательностью на предмет представленности и характера раскрытия в них тем трудностей в обучении, образовательной неуспешности, справедливости в образовании. В каждом документе осуществлялся поиск слов, словосочетаний, предложений, отражающих данную тематику. Затем выявлялись преемственность и различия в представлении и раскрытии тем между документами.

Нас интересовали следующие вопросы:

Как в образовательной политике рассматриваемого периода были представлены вопросы трудностей в обучении, образовательной неуспешности, равенства возможностей детей в получении качественного общего образования?

Какие категории детей выделялись в качестве групп риска ограничения доступности качественного общего образования и образовательной неуспешности?

Какие системные механизмы и меры использовались для профилактики и коррекции трудностей в обучении, снижения рисков неуспешности и обеспечения равных возможностей получения качественного образования?

Результаты

В государственной образовательной политике 90-х годов, сконцентрированной на вопросах деидеологизации, вариативности и автономии, вопросы образовательной успешности и равенства образовательных возможностей находились на периферии внимания. Во второй половине 90-х годов формулируется задача «повысить качество образования», однако акцент делается не на различиях в доступности качественного образования или проблемах с достижением определенного уровня качества, а на обеспечении «нового качества», соответствующего меняющимся запросам граждан и общества, прежде всего, через обновление содержания [13].

Меры преодоления трудностей в обучении связываются, прежде всего, с психолого-педагогической и медико-социальной помощью детям, что отражено в постановлении Правительства Российской Федерации от 31.07.1998 № 867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи»; приказе Министерства образования Российской Федерации от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации». Это направление сохраняет свою

значимость на протяжении всего рассматриваемого периода.

Наличие барьеров доступности качественного образования, различий/разрывов в качестве образования для определенных категории детей, в т.ч. связанных с социально-экономической дифференциацией, местом жительства, признается в документах образовательной политики с начала 21 века с последовательным усилением внимания к проблеме [17]. Соответственно, и задача обеспечения равных возможностей получения полноценного образования независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья оформляется как одна из наиболее значимых в Концепции модернизации образования до 2010 года, первых федеральных целевых программах развития образования (ФЦПРО), национальном проекте «Образование» [28]. Для достижения этих целей использовались такие меры, как улучшение материальных условий обучения детей и развитие школьного транспорта в сельских школах, создание доступной образовательной среды и дистанционного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [17; 21].

Следующий этап государственной политики относится к началу второго десятилетия 21-го века. Его векторы заданы национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», содержащей буквально «кредо» инклюзивной школы: «Новая школа — это школа для всех» [11]. В ФЦПРО на 2011—2015 годы в качестве проблем, требующих внимания, фиксировался «неравный доступ к качественному образованию, являющийся одним из факторов, усугубляющих складывающееся социальное неравенство», а «уровень доступности образования в соответствии с современными стандартами для всех категорий граждан независимо от местожительства, социального и имущественного статуса и состояния здоровья» был определен в качестве ключевого целевого индикатора Программы [18]. Состав используемых мер в ФЦПРО и проекте модернизации региональных систем общего обра-

зования остается в целом тем же (развитие инфраструктуры, транспортного обеспечения, дистанционного обучения и школьных библиотек с особым вниманием к сельским школам, детям с ОВЗ и инвалидам) [16].

Важнейшим событием данного этапа и всего рассматриваемого периода стало принятие в 2012 году нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В нем были более обстоятельно прописаны полномочия и механизмы обеспечения общедоступности образования, сделаны существенные шаги по институционализации особых прав и специальных условий обучения детей с ОВЗ, помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

С 2012 г. впервые в фокусе внимания государственной образовательной политики возникает проблема наличия школ с низкими результатами, связанная с социальными особенностями контингента [3; 23; 31]. Медленно, но последовательно запускаются меры регионального уровня по поддержке школ, работающих в сложных социальных условиях, школ с низкими образовательными результатами [19; 20; 29]. Очередная актуализация темы происходит во второй половине второго десятилетия 21 века в контексте сформировавшегося дискурса усиления роли образования в развитии человеческого капитала, признания, значимости успешности каждого ребенка для страны с ограниченной численностью населения [2; 5]. Пиком развития этого направления стал федеральный проект, ориентированный на школы с низкими образовательными результатами, реализованный с 2020 по 2022 годы [10].

К началу третьего десятилетия рассматриваемая линия представлена в секторах оценки деятельности органов управления образованием, методической службы, организации внеурочной деятельности, дополнительного образования [7; 15; 25]. Тема помощи детям, испытывающим трудности в обучении, в освоении образовательных программ, становится центральной и обстоятельно проработанной в новых документах,

регулирующих работу структур и специалистов службы практической психологии в образовании [8; 24; 26].

На протяжении всего рассмотренного периода состав групп риска ограничений доступа к качественному образованию меняется: дети сельских и отдаленных территорий, дети малочисленных и коренных народов, дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, дети из малообеспеченных, из социально неблагополучных семей, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Однако ни на одном из этапов политика не охватывает все группы, она также не включает детей из семей мигрантов. Доминирующий дискурс носит преимущественно негативный характер [12].

В наибольшей степени последовательной и институционализированной является политика в отношении детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, детей из сельской местности. В наименьшей степени — в отношении детей из малообеспеченных семей. Группа детей коренных и малочисленных народов, включенная в орбиту политики в начале 2000-х годов, в последующем не рассматривается как целевая группа политики. Наблюдается ослабление внимания к учету культурных и языковых особенностей детей, влияющих на их образовательную успешность.

Само представление о разнообразии категорий детей и их потребностей в образовании и важности его учета в образовательной политике противоречиво артикулировано в политических документах. Указание на разные потребности и интересы детей широко распространено, однако концептуально тема разнообразия (*diversity*) изначально не интегрирована в российскую образовательную повестку и на данном этапе все больше интерпретируется в негативном ключе как элемент политики глобализации, чуждая ценность.

Рамка образовательной инклюзии используется в узкой трактовке только для категории детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Современное расширенное толкование инклюзии,

акцентирующее внимание не на интеграции отдельных групп, а на достижении всеми детьми качественного образования за счет учета их индивидуальных особенностей, не получило официального признания.

Проекты и программы не включали мер, направленных на поддержку уязвимых групп, испытывающих трудности в обучении, в преодолении трудностей и достижении высоких образовательных результатов, например, помощь при подготовке к школе, дополнительные занятия, программы «второго шанса», компенсирующего обучения.

Что касается основных направлений институционализации механизмов обеспечения равных возможностей получения качественного образования, то в части образовательных стандартов следует отметить институционализацию адаптивных образовательных программ и утверждение ФГОС ОО обучающихся с ОВЗ [32].

В направлении подготовки и профессионального развития учителей Федеральный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению «Педагогическое образование» — не включает развернутых требований к подготовке педагога к работе с учащимися в классе с учетом различий возможностей в освоении образовательных программ. Формулируются скорее общие ожидания в отношении способности педагога использовать в профессиональной деятельности технологии, необходимые для индивидуализации обучения, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. В свою очередь профессиональный стандарт педагога довольно определенно ориентирует на использование специальных подходов и технологий «в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся», в том числе с особыми потребностями в образовании: для которых русский язык не является родным; с ограниченными возможностями здоровья, социально уязвимых, попавших в трудные жизненные ситуации, детей-мигрантов, детей-сирот, детей с девиациями поведения, детей с зависимостью [22]. За исключением программ привлечения педагогов в школы в сельской местности

(«Земский учитель» и региональные инициативы) системные меры по поддержке педагогов, работающих с детьми с рисками образовательной неуспешности и с трудностями в обучении, не были реализованы, при том, что эта тема была обозначена в Указе Президента 2012 года [31].

В системе финансирования образовательных организаций закреплены особенности, связанные с сельскими малокомплектными школами, детьми с ограниченными возможностями здоровья, школами-интернатами для детей малочисленных и коренных народов, но не нашли свое отражение особенности социального состава учащихся школ, уровни депривации территорий и др., которые считаются общепризнанными в мире [39; 42].

В системе оценки качества введение ЕГЭ на определенном этапе стало важным инструментом обеспечения равных возможностей получения высшего образования и поддержки образовательной мобильности, но имело противоречивые последствия с точки зрения обеспечения качества образования уязвимых групп и разрывов в образовательных достижениях учащихся из разных социальных групп на уровне школы.

В части модели дифференциации школ и образовательных треков российской система образования начала в 90-е годы с усиления сегрегации и селекции, но затем двинулась в сторону сокращения этих элементов в системе (отказ от выделения типов общеобразовательных организаций (гимназии, лицеи и т.п.), привязка выбора школы к месту жительства), не дойдя при этом до использования механизмов позитивной дискриминации.

Слабым местом образовательной политики на протяжении всего рассмотренного периода остается дефицит данных, отражающих различия в качестве образования для различных групп учащихся. На предыдущем этапе значимым стимулом для обращения внимания на проблему образовательной неуспешности и различий в качестве образования стало участие России в международных сравнительных исследованиях качества

образования и анализ результатов, прежде всего, по показателям доли детей, не достигающих базового уровня функциональной грамотности, а также различий в качестве образования между группами детей из семей с разным социально-экономическим статусом [1; 14].

В условиях выхода России из международных исследований качества образования актуальным является сохранение в текущей системе оценки качества фокусировки на группах учащихся и школах с низкими результатами в сложных социальных контекстах. Существенным условием сохранения темы в повестке образовательной политики является включение в состав собираемых национальной системой оценки качества образования данных и структур показателей социально-экономического статуса обучающихся. В представлении данных национальных и региональных мониторингов качества образования отсутствуют разрезы анализа по категориям учащихся, позволяющие сделать вывод о различиях в образовательных результатах, связанных с особенностями данных групп.

В настоящее время в России наблюдается изменение вектора образовательной политики и отход от общемировых стандартов в сторону внимания к национальным традициям, идентичности, суверенности. При этом процесс выработки собственных стандартов эффективности, успешности и критериев оценки пока не завершен. «Вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования» сохраняется в качестве целевого ориентира национального проекта «Образование».

Утвержденная в 2022 году Концепция «Школа Министерства просвещения Российской Федерации» рассматривается как механизм реализации базового принципа системы российского образования, сформулированного Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «Справедливость, то есть доступность качественного образования для каждого ребенка в соответствии с его интересами и способностями, причем независимо от того, где он живет — в горо-

де или деревне, в Москве или любом другом регионе страны, независимо от того, где учиться — в государственной школе или частной, и, конечно, независимо от социального статуса и доходов родителей» [6].

Различия в качестве образования в Концепции связываются с неоднородностью подходов к организации образовательной среды, разным уровнем профессиональной компетентности учителей, разнообразием программного и учебно-методического обеспечения, дефицитом отдельных групп педагогических кадров (логопед, дефектолог, психолог и др.), а ключевым решением видится «формирование единого образовательного пространства, в котором школы функционируют в соответствии с едиными требованиями к содержанию обучения, воспитательной работе, профориентации и развитию детей с разными потребностями и интересами, к средовым условиям развития ребенка и трудовой деятельности педагога» [6]. Продвижение единых учебников и федеральной образовательной программы также обосновывается как мера по обеспечению равных возможностей учащихся. Данный подход, с нашей точки зрения, акцентирует внимание скорее на выравнивании доступа к ресурсам, чем на равенстве в достижении качественных образовательных результатов. Достижение однородности условий, на наш взгляд, должно сочетаться с вниманием к сохраняющейся неоднородности контингента, востребующей дифференциацию условий, использование разнообразных методов и контента, учитывающих особенности различных групп учащихся.

Заключение

Обеспечение равных возможностей получения качественного образования, сокращение доли детей, испытывающих трудности в освоении образовательных программ, признаются во всем мире ведущими задачами политики в сфере общего образования.

Мы провели анализ образовательной политики России постсоветского периода в отношении проблемы трудностей в обучении, образовательной неуспешности,

справедливости в общем и дополнительном образовании.

Наш анализ концентрировался на федеральной политике, что позволило сформулировать выводы в отношении общих для страны норм и трендов. Но он имеет и ограничения, поскольку основные полномочия в сфере основного общего и дополнительного образования переданы на региональный и муниципальный уровни, где можно найти особенности, выходящие за рамки общенациональных векторов. Мы также фокусировались на области целеполагания и институционализации политики, не рассматривая практику применения норм законодательства, реализации планов и конкретных мероприятий, внедрения конкретных решений, и не приводим данные об их результативности и эффективности. Эти сюжеты мы рассматриваем в качестве перспективных для продолжения наших исследований.

Проведенный анализ показал, что в образовательной политике постсоветского периода задача обеспечения доступности качественного общего и дополнительного образования независимо от социального положения и места жительства ставится с начала 21 века и занимает значимое место на всех последующих этапах. Наиболее последовательно и масштабно политика проводилась в отношении детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, детей из сельской местности. С 2013 года в фокусе внимания политики оказываются учащиеся из семей с низким социально-экономическим статусом и школы, в которых они концентрируются, однако институциональное оформление этого направления не завершено. Снизился первоначально более высокий уровень внимания к учащимся — представителям коренных и малочисленных народов. Образовательные возможности детей из семей мигрантов не стали предметом внимания на государственном уровне.

Процесс институционализации механизмов обеспечения равных возможностей получения качественного образования был запущен, но охватил с разной глубиной значимые сектора (содержание образования,

финансирование, кадровая политика, система оценки качества, система психолого-медико-социального сопровождения).

На всем рассматриваемом отрезке времени в политике преобладает «слабая трактовка» темы равенства образовательных возможностей и справедливости в образовании — возможность доступа к ресурсам, учет особенностей групп учащихся [33]. Меры преодоления трудностей в обучении связываются, прежде всего, с психолого-педагогической и медико-социальной помощью детям, в последние годы — с методической поддержкой учителей. При том, что вопрос разрывов в уровне образовательных результатов разных групп учащихся так или иначе затрагивается, задач и мер как по профилактике его возникновения, так и по сокращению практически не формулируется.

Литература

1. Анализ резильентности российских школ. Федеральный институт оценки качества образования, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%20%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB_.pdf (дата обращения: 23.07.2023).

2. Двенадцать решений для нового образования. Доклад центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс]. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 10.06.2023).

3. Доклад «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе». Доклад экспертной группы [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 6—58. URL: <https://vo.hse.ru/article/view/15513/> (дата обращения: 10.06.2023).

4. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом // Современная

Социальные факторы риска возникновения трудностей в обучении, образовательной неуспешности остаются без должного внимания. Проблема трудностей в обучении продолжает рассматриваться скорее как локализованная на уровне школы, где учителя и родители перекалывают ответственность друг на друга, чем затрагивающая систему в целом и социокультурные контексты ее функционирования, выстраивающая баланс ответственности между органами власти и управления всех уровней.

Продвижение «сильной трактовки» равенства образовательных возможностей (иметь всем высокие результаты), концепта справедливого образования является, на наш взгляд, перспективной задачей и отвечает национальным интересам страны, ее традициям, как культурным, так и педагогическим.

зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmfp.2019080101

5. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / Под ред. Кузьминова Я.И., Фрумина И.Д., Сорокина П.С. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 284, [4] с.

6. Концепция проекта «Школа Минпросвещения России» от 8.04.2022 № ПК-1вн [Электронный ресурс]. URL: <https://smp.edu.ru/concept/> (дата обращения: 23.07.2023).

7. Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р.

8. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017).

9. Косарецкий С.Г., Груничева И.Г., Гошин М.Е. Образовательная политика России конца 1980-х — начала 2000-х годов: декларация и практическое влияние на неравенство в общем образовании // Мир России. 2016. С. 115—134.

10. Методика выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 19.08.2020 № 847.

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04.02.2010 № Пр-271 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953>

12. *Омельченко Е.А.* Проблема адаптации детей иноэтнических мигрантов: негативный дискурс в интернете // Вестник антропологии. 2021. № 4. С. 269—282. DOI:10.33876/2311-0546/2021-4/269-282
13. Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования Российской Федерации. М., 1997. 168 с.
14. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA 2018 и их интерпретация / Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.
15. Письмо Минпросвещения России «О направлении методических рекомендаций» от 05.07.2022 № ТВ-1290/03.
16. Постановление Правительства Российской Федерации от 31.05.2011 № 436 «О порядке предоставления в 2011-2013 годах субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на модернизацию региональных систем общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902281966> (дата обращения: 21.06.2023).
17. Постановление Правительства Российской Федерации от 23.12.2005 № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/189041/> (дата обращения: 21.07.2023).
18. Постановление Правительства Российской Федерации от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55170694/> (дата обращения: 21.07.2023).
19. Постановление Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016—2020 годы».
20. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы» (с изменениями и дополнениями).
21. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553> (дата обращения: 21.07.2023).
22. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
23. Путин В.В. Строительство справедливости. Социальная политика для России. [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2012/02/13/putin-statya.html> (дата обращения: 21.07.2023).
24. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации». Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 05.03.2021 № ДГ-492/07 «О деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».
25. Распоряжение Минпросвещения России от 01.09.2021 № Р-210 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».
26. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях».
27. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.12.2012 № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки».
28. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»).
29. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.04.2014 № 722-р «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/91350/> (дата обращения: 21.07.2023).
30. Российская школа: начало XXI века / Косарецкий С.Г., Баранников К.А., Беликов А.А. [и др.] / под ред. Косарецкого С.Г., Фрумина И.Д. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 432 с.
31. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. URL: <http://static>

kremlin.ru/media/acts/files/0001201205070020.pdf (дата обращения: 21.07.2023).

32. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598.

33. Фрумин И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей. Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2010. № 2. С. 5—22.

34. Чередниченко Г.А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. 1999. № 1—2. С. 5—21.

35. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs // OECD Education Working Papers. Paris: OECD Publishing, 2020. № 227. DOI:10.1787/600fbad5-en

36. Eklof B., Holmes L., Kaplan V., eds. Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects. London/New York: Frank Cass, 2005. 350 p.

37. Field S., Kuczera M., Pont B. No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing, 2007. DOI:10.1787/9789264032606-en

38. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD Publishing, 2012. DOI:10.1787/9789264130852-er

39. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. P. 372. DOI:10.1787/e9072e21-en

40. Minina E. Post-socialist Neoliberal? Education Reform in Russia as a Socially Interpreted Process. In A. Mustajoki, K. Lehtinsaari (Eds.). In Russian Modernisation: Philosophical and Cultural Interpretations. 2016. P. 102—117.

41. The Routledge International Handbook of Critical Education. In Apple M.W., Au W., Gandin L.A. (Eds.). New York, 2009. 512 p.

42. UNESCO How committed? Unlocking financing for equity in education, UNESCO. 2021. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375326.locale=en> (Accessed 10.05.2023).

References

1. Analiz rezil'entnosti rossiiskikh shkol [Elektronnyi resurs] [Analysis of the resilience of Russian schools]. Federal'nyi institut otsenki kachestva obrazovaniya [Federal State Budgetary Institution "Federal Institute for Evaluation of Education Quality"], 2020. Available at: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%20%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%85%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB_.pdf (Accessed 23.07.2023).
2. Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya. Doklad tsentra strategicheskikh razrabotok i Vysshei shkoly ekonomiki [Elektronnyi resurs] [Twelve solutions for a new education. Report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. Moscow: Natsional'nyi issledovatel'skii universitet "Vysshaya shkola ekonomiki", 2018. Available at: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (Accessed 10.06.2023).
3. Doklad Razvitie sfery obrazovaniya i sotsializatsii v Rossiiskoi Federatsii v srednesrochnoi perspektive. Doklad ekspertnoi gruppy [Elektronnyi resurs] [Development of education and socialization in the Russian Federation in the medium term. Report of the expert group]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2013, no. 1, pp. 6—58. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/15513/> (Accessed 10.06.2023).

4. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspel'nosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Western European experience of prevention and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.17759/jmp.2019080101
5. Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya? [How to make education an engine of socio-economic development?]. Kuz'minov Ya.I., Frumin I.D., Sorokin P.S. (eds.). Moscow: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2019. 284, 4 p.
6. Kontseptsiya proekta «Shkola Minprosveshcheniya Rossii» ot 8.04.2022 N PK-1vn [Elektronnyi resurs] [The concept of the project "School of the Ministry of Education of Russia" dated 04/08/22 N PK-1vn]. Available at: <https://smp.edu.ru/concept/> (Accessed 23.07.2023).
7. Kontseptsii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei do 2030 goda / Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31.03.2022 N 678-r [Concepts for the development of additional education for children until 2030/ Decree of the Government of the Russian Federation N 678-r dated 03/31/2022].
8. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda (utv. Minobnauki Rossii ot 19.12.2017) [The concept of the development of psychological services in the education system in the Russian

Federation for the period up to 2025 (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 12/19/2017)].

9. Kosaretskii S.G., Grunicheva I.G., Goshin M.E. *Obrazovatel'naya politika Rossii kontsa 1980-kh — nachala 2000-kh godov: deklaratsii i prakticheskoe vliyaniye na neravenstvo v obshchem obrazovanii* [Russian Educational Policy of the Late 1980s-Early 2000s: Declarations and the Actual Impact on Inequality in General Education]. *Mir Rossii = The world of Russia*, 2016, pp. 115—134.
10. Metodika vyavleniya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii, imeyushchikh nizkie obrazovatel'nye rezul'taty. Prikaz Federal'noi sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 19.08.2020 N 847 [Methods of identifying general education organizations with low educational results. Order of the Federal Service for Supervision of Education and Science dated 08/19/2020 N 847].
11. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola» ot 04.02.2010 N Pr-271 [Elektronnyi resurs] [National educational initiative “Our new School” dated 02/04/2010 N Pr-271]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/902210953>
12. Omel'chenko E.A. Problema adaptatsii detei inoetnichnykh migrantov: negativnyi diskurs v internete [Ethnic Migrants' Children Adaptation: The Negative Internet Discourse]. *Vestnik antropologii = The Herald of Anthropology*, 2021, no. 4, pp. 269—282. DOI:10.33876/2311-0546/2021-4/269-282
13. Osnovnye polozeniya kontseptsii ocherednogo etapa reformirovaniya sistemy obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [The main provisions of the concept of the next stage of reforming the education system of the Russian Federation]. Moscow, 1997. P. 168.
14. Osnovnye rezul'taty rossiiskikh uchashchikhsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoi, matematicheskoi i estestvennonauchnoi gramotnosti PISA-2018 i ikh interpretatsiya [Russia results in math, reading, and science in PISA 2018 and what they say about education in the country]. Adamovich K.A., Kapuza A.V., Zakharov A.B., Frumin I.D. *Natsional'nyi issledovatel'skii universitet Vysshaya shkola ekonomiki, Institut obrazovaniya*. Moscow: NIU VShE, 2019. P. 28.
15. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii «O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii» ot 05.07.2022 g. N TV-1290/03 [Letter of the Ministry of Education of Russia “On the direction of methodological recommendations” dated 07/05/2022 N TV-1290/03].
16. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 31.12.2011 № 436 «O poryadke predostavleniya v 2011-2013 godakh subsidii iz federal'nogo byudzheta byudzhetam sub'ektov Rossiiskoi Federatsii na modernizatsiyu regional'nykh sistem obshchego obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation “About the procedure for granting subsidies from the federal budget to the budgets of the constituent entities of the Russian Federation for the modernization of regional general education systems in 2011-2013” dated 31/12/2011 N 436]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/902281966/> (Accessed 21.06.2023).
17. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 23.12.2005 N 803 «O Federal'noi tselevoi programme razvitiya obrazovaniya na 2006—2010 gody» [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation “On the Federal Target Program for the Development of Education for 2006-2010” dated 12/23/12.2005 N 803]. Available at: <https://base.garant.ru/189041/> (Accessed 21.07.2023).
18. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 07.02.2011 N 61 «O Federal'noi tselevoi programme razvitiya obrazovaniya na 2011—2015 gody» [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation “On the Federal Target Program for the Development of Education for 2011-2015” dated 02/07/2011 N 61]. Available at: <https://base.garant.ru/55170694/> (Accessed 21.07.2023).
19. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 23.05.2015 N 497 «O Federal'noi tselevoi programme razvitiya obrazovaniya na 2016—2020 gody» [Decree of the Government of the Russian Federation “On the Federal Target Program for the Development of Education for 2016-2020” dated 05/23/2015 N 497].
20. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 15.04.2014 N 295 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii “Razvitie obrazovaniya” na 2013—2020 gody» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Decree of the Government of the Russian Federation “On approval of the State program of the Russian Federation “Development of Education” for 2013-2020” (with amendments and additions) dated 04/15/2014 N 295].
21. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 11.02.2002 N 393 «O Kontseptsii modernizatsii rossiiskogo obrazovaniya na period do 2010 goda» [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation “On the Concept of modernization of Russian education for the period up to 2010” dated 02/11/2002 N 393]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553> (Accessed 21.07.2023).
22. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednogo obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')”» [Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation “On approval of the professional standard “Teacher

(pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) dated 10/18/2013 N 544n (ed. dated 08/05/2016)].

23. Putin V.V. Stroitel'stvo spravedlivosti. Sotsial'naya politika dlya Rossii [Social policy for Russia] [Elektronnyi resurs]. Rossiiskaya gazeta. Available at: <https://rg.ru/2012/02/13/putin-statya.html> (Accessed 21.07.2023).

24. Rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 09.09.2019 № R-93 «Ob utverzhdenii primernogo Polozheniya o psikhologo-pedagogicheskom konsiliume obrazovatel'noi organizatsii» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approval of the approximate Regulations on the psychological and pedagogical council of an educational organization" dated 09/09/2019 N R-93]. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 05.03.2021 N DG-492/07 «O deyatelnosti tsentrov psikhologo-pedagogicheskoi, meditsinskoi i sotsial'noi pomoshchi» [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation "On the activities of the centers of psychological, pedagogical, medical and social assistance" dated 03/05/2021 N DG-492/07].

25. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 01.09.2021 № R-210 «Ob utverzhdenii Metodologii motiviruyushchego monitoringa deyatelnosti organov ispolnite'l'noi vlasti sub'ektov Rossiiskoi Federatsii, osushchestvlyayushchikh gosudarstvennoe upravlenie v sfere obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approval of the Methodology of motivating monitoring of the activities of executive authorities of the Subjects of the Russian Federation exercising public administration in the field of education" dated 09/01/2021 N R-210].

26. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 28.12.2020 N R-193 «Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsii po sisteme funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obsheobrazovatel'nykh organizatsiyakh» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approval of methodological recommendations on the system of functioning of psychological services in educational organizations" dated 12/28/2020 N R-193].

27. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 30.12.2012 N 2620-r «Izmeneniya v otraslyakh sotsial'noi sfery, napravlennye na povyshenie effektivnosti obrazovaniya i nauki» [Decree of the Government of the Russian Federation "Changes in social sectors aimed at improving the effectiveness of education and science" dated 12/30/2012 N 2620-R].

28. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 17.11.2008 N 1662-r (red. ot 28.09.2018) «O Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-

ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda» (vmeste s "Kontseptsiei dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda") [Decree of the Government of the Russian Federation «On the Concept of long-term socio-economic Development of the Russian Federation for the period up to 2020» (together with the "Concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020") dated 11/17/2008 N 1662-r (ed. dated 09/28/2018)].

29. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 30.04.2014 N 722-r «Ob utverzhdenii plana meropriyatiy ("dorozhnoi karty") «Izmeneniya v otraslyakh sotsial'noi sfery, napravlennye na povyshenie effektivnosti obrazovaniya i nauki» [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation «On approval of the action plan ("roadmap") "Changes in social sectors aimed at improving the effectiveness of education and science" dated 04/30/2014 N 722-r]. Available at: <http://government.ru/docs/all/91350/> (Accessed 21.07.2023).

30. Rossiiskaya shkola: nachalo XXI veka [Russian school: the beginning of the XXI century]. Kosaretskii S.G., Barannikov K.A., Belikov A.A. [et al.]. Kosaretskii S.G., Frumin I.D. (eds.). Moscow: Izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2019. 432 p.

31. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 07.05.2012 N 599 «O merakh po realizatsii gosudarstvennoi politiki v oblasti obrazovaniya i nauki» [Elektronnyi resurs] [Decree of the President of the Russian Federation "On measures to implement state policy in the field of education and science" dated 05/07/2012 N 599]. Available at: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201205070020.pdf> (Accessed 21.07.2023).

32. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / Uтвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 N 1598 [Federal State educational standard of primary general education of students with disabilities / Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 12/19/2014 N 1598].

33. Frumin I.D. Osnovnye podkhody k probleme ravenstva obrazovatel'nykh vozmozhnostei [The Principal Approaches to the Problem of Education Equality]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2010, no. 2, p. 5—22. (In Russ.).

34. Cherednichenko G.A. Shkol'naya reforma 90-kh godov: novovvedeniya i sotsial'naya selektsiya [School reform of the 90s: innovations and social selection]. *Sotsiologicheskii zhurnal = The Sociological Journal*, 1999, no. 1—2, pp. 5—21. (In Russ.).

35. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. OECD Education Working Papers. Paris OECD Publishing, 2020, no. 227. DOI:10.1787/600fbad5-en
36. Eklof B., Holmes L., Kaplan V., eds. Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects. London/New York: Frank Cass, 2005. 350 p.
37. Field S., Kuczera M., Pont B. No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy. Paris OECD Publishing, 2007. DOI:10.1787/9789264032606-en
38. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD Publishing, 2012. DOI:10.1787/9789264130852-en
39. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. 372 p. DOI:10.1787/e9072e21-en
40. Minina E. Post-socialist Neoliberal? Education Reform in Russia as a Socially Interpreted Process. In A. Mustajoki, K. Lehtinsaari (Eds.). In Russian Modernisation: Philosophical and Cultural Interpretations, 2016, pp. 102—117.
41. The Routledge International Handbook of Critical Education. In Apple M.W., Au W., Gandin L.A. (Eds.). New York, 2009. 512 p.
42. UNESCO How committed? Unlocking financing for equity in education, UNESCO. 2021. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375326.locale=en> (Accessed 10.05.2023).

Информация об авторах

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Information about the authors

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director of the Pinsky Center of General and Extracurricular Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Получена 09.08.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 09.08.2023

Accepted 30.11.2023

Школьная неуспешность в Азербайджане: кто виноват и что делать?

Микаилова У.Т.

Университет АДА, г. Баку, Азербайджанская Республика
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1742-4518>, e-mail: umikailova@ada.edu.az

Гусейнзаде Г.З.

Университет АДА, г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: ghuseynzada12781@ada.edu.az

В работе дается обзор реформ в области образования в Азербайджане с момента обретения независимости, а также обзор динамики школьной успешности в стране на основе данных выпускных экзаменов в неполной средней общеобразовательной школе. Результаты выпускных экзаменов показывают, что, несмотря на проводимые реформы, успешность учеников не улучшается. По мнению участников исследования, ведущих национальных экспертов в области образования, в качестве факторов, являющихся решающими для успешности обучения в школе, были определены качество учителя, его образования и профессионального развития; стандартизированное тестирование учеников на выходе из школы; а также оценка школ. Авторы представляют сравнительный анализ выявленных факторов «влияния» относительно данных международных исследований, а также изменений в политике и практике национального образования с точки зрения их эффективности для обеспечения успешного школьного обучения. Диагностика системы национального образования с использованием инструмента RISE Systems Framework (Research on Improving Education Systems) выявила, что в процессе реформ степень согласованности элементов системы в отношении успешности обучения вызывает вопросы. Проведенное исследование может быть полезным управленцам в области образования как при анализе уже проведенных реформ, так и при разработке последующих согласованных изменений в политике образования с целью повышения успешности школьников.

Ключевые слова: курикулумная реформа; успешность обучения в средней школе; частное репетиторство; подготовка педагогов; профессиональное развитие педагогов; RISE Systems Framework.

Для цитаты: Микаилова У.Т., Гусейнзаде Г.З. Школьная неуспешность в Азербайджане: кто виноват и что делать? // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 34—45.
DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280503>

Academic Failure in Azerbaijan: Who is to Blame and What is to be Done?

Ulviyya T. Mikayilova

ADA University, Baku, Azerbaijan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1742-4518>, e-mail: umikailova@ada.edu.az

Garib Z. Huseynzade

ADA University, Baku, Azerbaijan

e-mail: ghuseynzada12781@ada.edu.az

This study provides an overview of education reforms in Azerbaijan since gaining independence, as well as a review of the dynamics of school success in the country based on data from final exams in lower secondary schools. The results of these exams show that despite the implemented reforms, students' academic success is not improving. The authors present factors that leading national education experts participating in research believe play a decisive role in students' success in school. These factors include the quality of teachers, their education, and professional development; standardized testing of students upon graduation from school; as well as school evaluations. The authors present a comparative analysis conducted on the identified "influence" factors in relation to data from international studies, as well as changes in national education policies and practices in terms of their effectiveness in ensuring successful school learning. The diagnosis of the national education system, using the RISE Systems Framework instrument (Research on Improving Education Systems), revealed that the alignment of all system elements in the reform process around academic success raises questions. The research findings may be useful for education policymakers, both in analyzing past reforms and in developing subsequent coherent changes in education policies aimed at enhancing students' success.

Keywords: curriculum reform; school academic success; private tutoring; teacher education; teacher professional development; RISE Systems Framework.

For citation: Mikayilova U.T., Huseynzade G.Z. Academic Failure in Azerbaijan: Who is to Blame and What is to be Done? *Psikhologicheskaya nauka I obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 34—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280503> (In Russ.).

Введение

Национальные и международные исследования по оцениванию успешности школьного обучения являются важными инструментами для анализа и совершенствования образовательной политики и практи-

тики. Согласно данным Государственного экзаменационного центра (ГЭЦ) [9; 12]¹ по выпускным экзаменам в 9-х классах средних школ (СТЭ), снижения количества учащихся, демонстрирующих невысокие результаты на выпускных экзаменах, не наблюдается.

¹ Государственный Экзаменационный Центр (ГЭЦ) при президенте страны был создан в 2016 г. на основе перестроенной Государственной комиссии по приему в вузы и ссузы. Целью комиссии, созданной в 1992 году, было создание и осуществление прозрачной системы приема абитуриентов. В дальнейшем комиссия стала осуществлять и организацию выпускных экзаменов в 9-х и 11-х классах общеобразовательных школ, а также мониторинг качества учебников.

Факт невысокой успешности выпускников 9-х классов вызывает особый исследовательский интерес, учитывая также, что страна в течение более двух десятилетий проводит реформы образования. Так, например, в рамках первой государственной программы реформы образования [8] в 2003—2013 гг. была осуществлена курикулумная реформа [28]. В 2013 году была утверждена государственная программа развития образования [37]. Необходимость повышения учебных достижений всех учащихся указывается в обоих стратегических документах.

Однако на национальном уровне не было проведено исследования, изучающего причины невысокой успешности азербайджанских школьников. Данное исследование является пионерским как по постановке исследовательского вопроса, так и по новизне полученных результатов.

Постановка проблемы

На выпускном экзамене знания и навыки учеников 9-х классов оцениваются по языку обучения (азербайджанский или русский), математике и иностранному языку.

В данном исследовании учениками с низкой успеваемостью считаются те, кто полу-

чил на выпускных школьных экзаменах «2» или «3» по 5-балльной шкале. Оценки «2» и «3» на 5-балльной шкале составляют 40% и 60% от общей оценки.

Как видно из отчетов ГЭЦ по результатам выпускных экзаменов в 9-м классе [35]², доля учеников с низкой успеваемостью по азербайджанскому языку в период наблюдений не спускалась ниже 66,74% (2018), по русскому языку — 46,2% (2014) и по математике — 63,32% (2016). Что именно, какие факторы являются причиной как большой доли учеников с низкой успеваемостью, так и снижения успешности выпускников неполной средней школы?

При этом необходимо упомянуть, что в 2006 году, когда Азербайджан впервые принял участие в международном исследовании PISA, страновые результаты показали, что школьники Азербайджана относительно хорошо успевают по математике по сравнению с другими странами с аналогичным уровнем экономического развития и даже с высокоразвитыми странами, такими как США [20]. Какие изменения, произошедшие в образовании страны с того времени, повлияли на снижение успешности школьников?

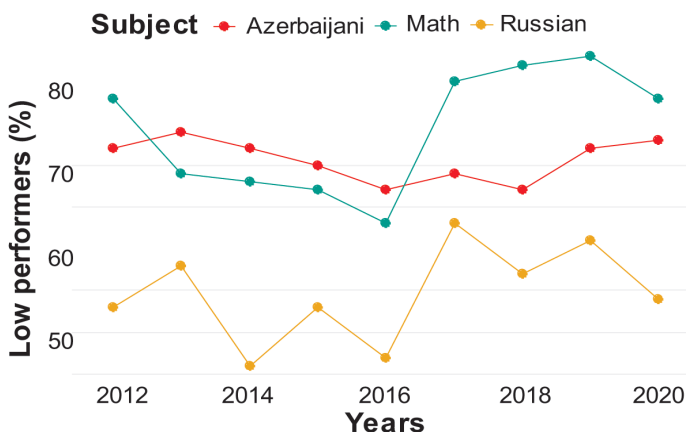


Рис. 1. Доля неуспевающих студентов в процентах по каждому предмету в 2012—2020 гг.

² Общедоступные отчеты о результатах выпускных экзаменов в 9-м классе, опубликованные ГЭЦ, охватывают период начиная с 2012 г.

Методика исследования

Для выявления факторов, которые могут рассматриваться в качестве приоритетных по влиянию на успешность обучения школьников, в исследовании был использован метод экспертной оценки [16].

Были проведены индивидуальные глубинные интервью с ведущими национальными экспертами в области образования. Эксперты, которые участвовали в исследовании, имеют большой опыт работы в системе школьного образования (не менее 20 лет), участвовали в разработке программы курикулумной реформы или в ее внедрении, занимали руководящие должности различного уровня в системе образования. В исследовании участвовали 6 экспертов³ — 2 мужчин и 4 женщины. Их возраст варьируется от 55 до 75 лет.

Экспертное видение причин низкой успешности учащихся

В качестве факторов, оказывающих наибольшее влияние на низкую успеваемость выпускников школы, экспертами единодушно были определены следующие: 1) качество учителя, его образования и профессионального развития; 2) стандартизированное тестирование учеников на выходе из школы; 3) оценка школ⁴.

Тема 1. Качество учителя

Эксперты назвали невысокий профессионализм учителей в качестве основной проблемы обучающего процесса. По их наблюдениям, в массе своей учителя внедряют не личностно-ориентированный, а репродуктивный обучающий процесс, основанный на развитии памяти и зазубривании фактов.

«Наш учитель все еще воспринимает себя господином в классе, и обязанность

учеников — следовать его указаниям и подчиняться», Эксперт.

Отечественный учитель ориентирован на среднестатистического усредненного ученика и не индивидуализирует обучение. Характеризуя профессиональные качества современного учителя, эксперты использовали следующие определения: *«наш учитель не знает и не понимает своего ученика»*, *«наш учитель не развивает критического мышления у учеников, эмпатии, демократического духа»*.

Анализ оценки экспертов указывает на то, что проблема также и в ценностях, необходимых учителю в своей профессиональной деятельности: *«у нас очень мало учителей, которые... ученика воспринимают как личность и относятся к нему с уважением»*, *«в классе в среднем 30% успевают, и учитель не думает о тех 70%, которые не успевают»*, *«учитель не мотивирован обучать ученика... Все зависит от уровня профессионализма учителя, от уровня его культуры»*. Практика обучения и характер взаимоотношений с учителем признаются как потенциально мощные факторы, влияющие на мотивацию и успеваемость учащихся [29; 34].

Понимая важность кадровой проблемы, Министерство науки и образования (МНО) начиная с 2012 года запустило несколько инициатив по укреплению кадрового потенциала школ, таких как проверка подлинности дипломов учителей, введение пенсионного ценза на учительскую деятельность, введение запрета на работу в школах недипломированным педагогам, сертификацию учителей и централизованный прием на работу на основе тестирования (МИГ).

Эксперты склонны обвинять в сложившейся ситуации не учителей, а систему их подготовки: *«Необходимо начинать с педагогических университетов... с подготовки*

³ Первоначально был составлен список более 10 экспертов, однако по результатам интервьюирования, после того, как факторы, выявленные экспертами, начали повторяться, было решено не продолжать интервьюирование, убедившись, что точка сатурации достигнута (Merriam & Tisdell, 2015).

⁴ В качестве других факторов отмечались курикулум; финансирование образования и материально-техническое обеспечение школы, внутришкольное оценивание и отношение родителей к обучению ребенка в школе. Однако в оценке этих факторов полного единодушия среди экспертов не было выявлено.

педагогических кадров. Самыми важными факторами, обуславливающими существующее положение дел, являются пробелы в первичной подготовке педагогических кадров и системе профессионального развития. Потому что учителя готовы к тому, что требует МИГ. А МИГ требует то, что педагогу дал педагогический университет», Эксперт.

Подтема 1.1: Подготовка учителей

«Достижения детей в значительной степени зависят от того... что учителя знают и могут делать» [6, с. 11]. Такой подход помогает выявить характеристики учителей, которые влияют на обучение учеников, и, как следствие, позволяет предложить возможные рекомендации для образования учителей [3].

Эксперты считают подготовку нового поколения учителей и изменение существующей системы их подготовки самым большим приоритетом. Основной проблемой в данном вопросе называется неготовность к этому профессорско-преподавательского состава, работающего в педагогических вузах. Другой проблемой называются устаревшие учебные программы и методы их внедрения.

«Наших будущих учителей обучают различным теориям, которые студенты забывают, но не готовят к тому, с чем они столкнутся на практике, в классе. Наше педагогическое образование... не формирует компетенции, необходимые учителю», Эксперт.

Необходимо, однако, признать, что система подготовки педагогических кадров не была в фокусе реформ образования, проводимых в стране, включая курикулумную реформу⁵.

Подтема 1.2: Профессиональное развитие учителей

Важность непрерывного и качественно-го обучения для профессионального роста

и развития навыков педагогов признается включением его в качестве показателя Целей устойчивого развития Организации Объединенных Наций [40].

Эксперты считают, что без реформирования системы подготовки учителей профессиональное развитие (ПР) не будет эффективным, так как учителя должны быть готовы к новому и должны принимать важность ПР для себя. По оценке экспертов, государство выделяет на ПР достаточные средства, но эффективность его недостаточно высока: *«Например, с 2003 года внедряется курикулум. Все учителя прошли тренинги. Однако все выучили теоретическую часть, а на практике внедрять не могут»*, Эксперт.

По мнению экспертов, учителям должны быть предоставлены разнообразные возможности ПР, и оно должно быть таким, чтобы учителя почувствовали его положительное влияние для себя.

При этом необходимо отметить, что в процессе реформ система ПР претерпела самые драматические изменения. Остановимся только на изменениях, произошедших в последние 10 лет. Так, с 2014 года МНО начало проводить диагностическое оценивание учителей, обязательное для участия учителя каждые 5 лет, которое постепенно охватило всю страну, трансформировавшись в сертификацию учителей [14]⁶. Сертификация осуществляется с помощью тестового экзамена, оценивающего знание своих рабочих функций, педагогических знаний и знания предмета, а также по методике преподавания [38]. Тем учителям, которые успешно прошли сертификацию, были повышены зарплаты в 2 раза, а учебная нагрузка — в 1,5 раза [13; 22].

Помимо этого, с 2010 года МНО инициировало централизованный электронный прием учителей на работу на конкурсной основе

⁵ Изменения осуществлялись в рамках отдельных проектов в отдельно взятых университетах, например, введение курса по инклюзивному образованию в Азербайджанском государственном педагогическом университете в рамках первой государственной программы по развитию инклюзивного образования (2005—2010).

⁶ Только с 2014 по 2018 гг. в этой масштабной инициативе приняли участие почти 150000 человек, то есть практически все учителя страны.

(МИГ) [17]⁷. Этот процесс проводится в 4 этапа: проверка подлинности документов, тестирование, выбор участниками вакантных мест и личное интервьюирование. На этапе тестирования участникам предоставляется возможность ответить на вопросы по предмету преподавания (40 вопросов), а также методике преподавания (20 вопросов).

Как сертификация, так и конкурсный прием на работу стимулировали среди педагогических кадров интерес к ПР.

Однако, по мнению экспертов, чтобы повысить профессионализм учителей, это необходимо делать на системном уровне: «... сегодня учителя готовятся к сертификации. Курсы подготовки переполнены, мест нет. Курсы есть и онлайн, и очные... учителя записываются, платят определенную сумму... Чему они там обучаются? Только теориям. Учатся они там чему-то практическому? Нет, они учатся, как отвечать на вопросы в тестах», Эксперт.

ПР на базе школ осуществляется в ограниченных масштабах, в основном по иници-

ативе директоров школ. Косвенно это подтверждается результатами опроса учителей страны в рамках международного исследования [25].

Подтема 3: Стандарты профессиональной деятельности учителей

На уровне политики образования сертификация и лицензирование учителей представляют собой фундамент, на котором строится образование учителей [5]. Сертификация и лицензирование должны основываться на наборе согласованных и основанных на консенсусе национальных профессиональных стандартов.

«Нам нужны учителя-профессионалы. Но нет ни одного документа, который ясно и четко прописывал, а что такое этот профессионализм», Эксперт.

По мнению экспертов, понимание профессионализма учителя все еще в значительной степени понимается как знание своего предмета, а также теоретические знания

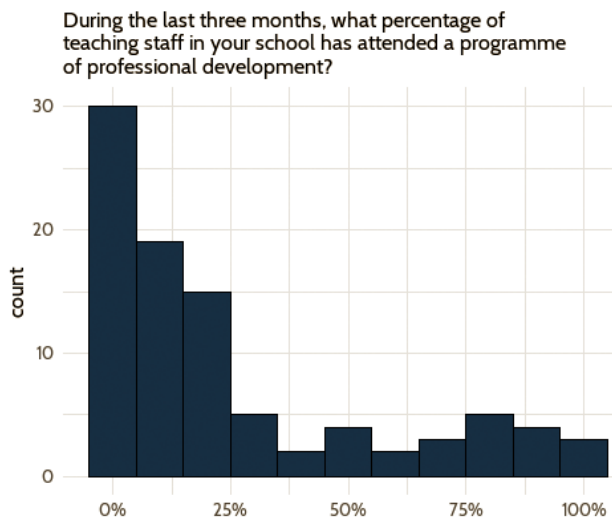


Рис. 2. Количество учителей, принявших участие в программах профессионального развития в последние три месяца (перед опросом)

⁷ Количество участников конкурса по приему на работу также впечатляет. Так, в конкурсе на 2018—2019 учебный год приняли участие почти 60 тысяч соискателей на примерно 9 тысяч вакансий (MoSE, 2018).

педагогики и методики. Однако создание профессиональных стандартов учителя поможет понять, что от него требуется и в каком направлении он должен развиваться.

Тема 2: Стандартизированное тестирование (СТЭ) учеников на выходе из школы

Эта тема связана с влиянием государственного выпускного экзамена, проводимого в 9-х классах, на процесс преподавания и обучения. Общее мнение экспертов состояло в том, что СТЭ создает спрос на изучение только определенных предметов, по которым проверяются знания учеников. Это, в свою очередь, приводит к некоторым важным последствиям.

Прежде всего, родители стараются записать своих детей к частным репетиторам по этим конкретным предметам. Более того, родители даже делят предметы на две категории: важные предметы, которые будут изучать их дети для поступления в вузы, и остальные предметы, как менее важные.

«На экзамене ГЭЦ есть три разных предмета. Чтобы хорошо подготовиться к экзамену, родители, как правило, записывают своих детей к частным репетиторам... В 9-м классе родители обращались ко мне с просьбой не требовать от их детей участия в занятиях по менее важным предметам», Эксперт.

Во-вторых, видя спрос на частное репетиторство, учителя начинают учить тестам, а не способствовать процессу обучения в школе.

«Однажды я спросил учителей английского, зачем они тратят весь день на подготовку учеников к 75 вопросам в ГЭЦ. Мне четко сказали, что дело в спросе. Общество требует этого от нас», Эксперт.

Помимо этого, школьные учителя начинают оказывать услуги частных репетиторов: *«Учитель на самом деле должен после занятий готовиться к следующим... Он должен работать с детьми... Кто-то быстро схватывает, кто-то медленно... Учитель должен работать над этим... А у нас как... Учитель пришел, занятия провел, после занятий идет и до 8 вечера занимается частным репетиторством»,* Эксперт.

И последнее, но не менее важное: ученики теряют интерес к изучению других предметов, которые не являются частью предстоящего вступительного экзамена в вузы.

«Представьте, что ученик, который не посещает занятия в школе, получает частное репетиторство для подготовки к предстоящему тесту. Этот ученик успешно сдает экзамен. В результате родители довольны. Ученик очень доволен, так как он сделал это очень легко. Учитель тоже счастлив, так как он зарабатывает деньги. Так кто жалуется?», Эксперт.

Более того, исследования показывают, что тестирование негативно влияет на общую мотивацию учиться, а также на самооценку учащихся [9].

В целом, негативное влияние частного репетиторства на учебно-воспитательный процесс в школе достаточно глубоко исследовалось в научной литературе. Мнения экспертов о влиянии стандартизированного тестирования подтверждаются исследованиями, выявившими негативные последствия тестирования, которые включают «сужение» учебной программы, снижение внимания к нетестируемым предметам, фокусирование обучающего процесса на подготовке к тестам, «сортировку» учащихся с большим вниманием к так называемым успешным учащимся, рост числа отчисляемых учащихся, а также повышение стресса и тревожности учащихся [15]. Влияние стресса и тревожности отражается на неуспешности в тестировании примерно пятой части учащихся [10].

Предполагается также, что частное репетиторство может помешать выполнению курикулума и нарушить учебный процесс в классе [31; 32].

И, наконец, распространение практики частного репетиторства углубляет неравенство возможностей для детей из семей с разным социально-экономическим статусом (СЭС) и уменьшает для некоторых детей роль школы как социального лифта: *«Не все семьи могут позволить частных репетиторов для своих детей. Например, более 300 учеников обучаются в 9-х классах в школе. Лишь 50 или 60 из них ходят к частным репе-*

титорам. Когда те ученики сдают экзамены, их показатели будут удовлетворительными, даже если они не были хорошо успевающими учениками в предыдущие годы. Однако те ученики, которые не ходят к частным репетиторам и не были хорошо успевающими учениками в предыдущие годы, обычно показывают невысокие результаты на экзаменах», Эксперт.

Несмотря на то, что тестирование может предоставить полезную информацию о достижениях учащихся, оно не способно учесть влияние более глубоких проблем, которые препятствуют успешному обучению учащихся, как, например, их здоровье, питание, условия проживания, численность учеников в классе, педагогическое образование и профессиональное развитие учителей [16]. Возможно, поэтому более социально-экономически благополучные учащиеся традиционно демонстрируют лучшие результаты в тестировании, так как они учатся в лучше оборудованных школах, имеющих более богатую ресурсную базу; таким учащимся более доступны услуги репетиторов и агентств, оказывающих услуги по подготовке к тестированию; они имеют лучший доступ к книгам, лучшее питание и получают более качественные услуги в сфере здравоохранения [34].

Тема 3: Оценка школ

Школа «несет прямую и непосредственную ответственность за ... повышение качества преподавания и получение успешных результатов в обучении и воспитании» [31, с. 5.4.4]. При оценивании школы принимается во внимание также устойчивый прогресс в улучшении ее результатов в течение нескольких лет. МНО составляет общий рейтинг школ на основании нескольких критериев, включая средний балл выпускных экзаменов в 9-х классах [1].

«Директора школ работают по контракту, заключаемому на год... Оценивается их работа и после этого принимается решение

о продлении контракта еще на год... если результаты школы будут низкие... МНО расторгнет контракт с директором школы...», Эксперт.

Как следствие, многие директора для получения хороших результатов на выпускных экзаменах в 9-х классах с начала учебного года создают группы неуспевающих учеников и начинают их готовить к тестам ГЭЦ, игнорируя школьную программу 9-х классов. И, согласно экспертам, таким образом многие школы выправляют свои результаты.

Анализ и обсуждение

Авторы статьи предприняли попытку визуализировать экспертное видение причин низкой успешности школьников, которое представлено на рис. 3.

Было бы заманчиво указать на любой из факторов как на непосредственную детерминанту низких результатов обучения [27] и предложить соответствующие решения. Так, например, если учителя вовлечены в частное репетиторство, необходимо повысить их зарплату, чтобы они занимались своим непосредственным делом; для получения лучших педагогов на выходе из педвузов можно стимулировать набор лучших абитуриентов, предложив им повышенные стипендии; или, если грамотно провести сертификацию, это зачислит школу от неподготовленных и непрофессиональных учителей и т.д. Все эти решения уже были опробованы на практике в Азербайджане. Однако решения по «купированию» симптоматики проблемы могут вести к ложному заключению о причине проблемы и к ее решению, которое мало повлияет на качество обучения [25].

В качестве первого шага к пониманию того, как национальная система образования может быть трансформирована в систему обучения, способную обеспечивать высокое качество образования для всех, необходима точная и всесторонняя диагностика⁸ того, почему система на протяжении нескольких

⁸ Учитывая, что в образовательной системе все ее части связаны друг с другом через сложные наборы взаимодействий и циклы обратной связи, которые в совокупности и производят результаты системы (Meadows, 2008), многие усилия по решению проблемы, не учитывающие системные характеристики образования по рассмотре-

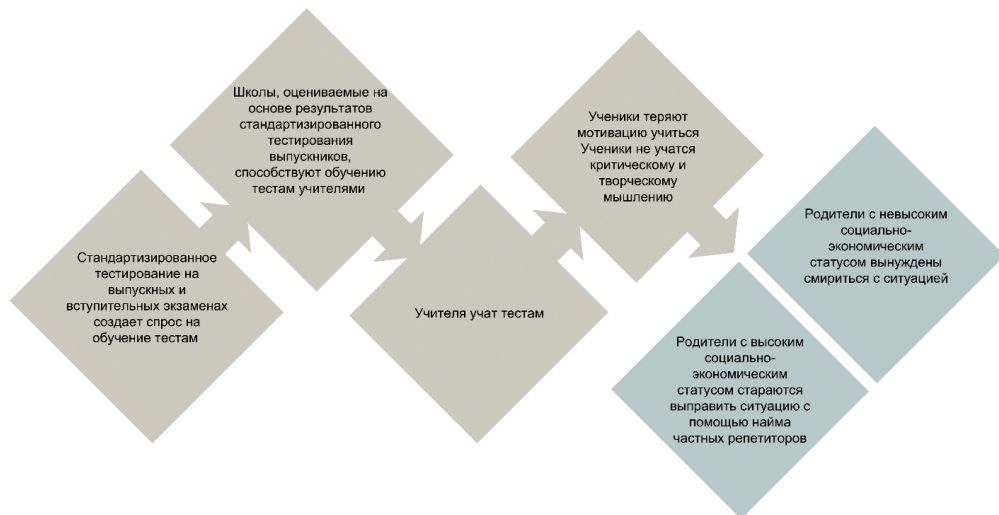


Рис. 3. Экспертное видение основных факторов, влияющих на низкую успеваемость выпускников 9-х классов

лет производит низкие результаты по успеваемости [26]. Для этого рекомендуется проведение анализа системных несогласованностей во взаимодействии между частями системы⁹, которые часто приводят к тому, что системы образования не достигают результатов обучения [25].

Согласование с целью, отличной от обучения

Образовательные системы обеспечивают обучение, когда прочные отношения выстроены вокруг цели обучения во всех их элементах [4].

Например, в Азербайджане «смысл ... курикулума состоял в том, чтобы заменить традиционный подход, сосредоточенный на усвоении академических знаний и ориенти-

рованный преимущественно на учащих, обладающих способностями к наукам... способствовать развитию у учеников ... креативности, критического мышления...» [21, с. 126]. Однако эта реформа не сопровождалась экзаменационной реформой, которая бы «измеряла» те самые «мягкие навыки», которые развивал новый курикулум, а напротив, введенная ранее в 1995 году экзаменационная система продолжала измерять академические знания, выполняя задачу итоговой аттестации учеников [2].

Другим примером системной несогласованности может быть профессиональная роль педагога. В рамках курикулумной реформы учителя должны были адаптироваться к новому видению ученика как активного участника процесса обучения, имеющего собственные

нию взаимодействия и обратной связи между частями системы, оказываются неуспешными. Более того, исследователи предупреждают, что вмешательства в систему, сосредоточенные на одном элементе, могут иметь непредвиденные последствия (Silberstein and Spivack, 2023).

⁹ Согласно авторам, инструмент The RISE Systems Framework (Research on Improving Education Systems) обеспечивает основу для рассмотрения ключевых отношений в системе образования; элементы, составляющие каждое отношение, и способы, которыми эти отношения совместно производят результаты системы. Имея в виду четкую картину этого, становится возможным выйти за рамки ответных мер по симптомам и разработать реформы и вмешательства, которые продвигают систему к достижению результатов обучения.

интересы и потребности, характеризующегося индивидуальным стилем обучения [21]. Однако курикулумная реформа не сопровождалась реформой системы подготовки педагогов, которая была бы способна подготовить нового учителя для новой его роли.

Примером другой несогласованности на уровне системы образования можно указать ПР учителей. «Реформирование курикулумов предполагало также инновации в организации ПР учителей... Мониторинг процесса внедрения новой учебной программы показал, что в ходе его реализации учителя столкнулись с многочисленными трудностями...» [21, с. 127]. Курикулумная реформа сопровождалась непрерывным реформированием системы ПР учителей, которая в итоге привела к ее ликвидации на системном уровне в том виде, в котором она была унаследована с советских времен, и замещению ее различными тренингами или курсами, предлагаемыми различными провайдерами, в основном на коммерческой основе. В то же время идея ПР для более эффективного обучения учеников была постепенно замещена идеей получения права быть учителем (сертификация) и идеей устройства на работу (МИГ).

В результате этих несогласованностей на системном уровне учителя и школы в стране, знающие о важности выпускных экзаменов, обучают академическому содержанию и ориентируются на академически успевающих учеников, как это было выявлено в случае курикулумной реформы в других странах [2].

Согласование по селективности в отношении учеников

Система в стране работает на отбор лучше успевающих учеников для продолжения их образования на следующем уровне, то есть работает как система «фильтрации» [29], рассматривая экзаменационные оценки как главный аргумент для фильтрации. Для обеспечения лучшей селективности для своих детей в процесс вступают родители с высоким и средним СЭС, оплачивая услуги частных репетиторов.

Возможно, в результате этих выявленных внутрисистемных несогласованностей

страна испытывает трудности в обеспечении успешности обучения для всех школьников.

Заключение

Анализ экспертной оценки факторов, влияющих на невысокую успешность выпускников 9-х классов в Азербайджане, показал, что качество учителей, их педагогического образования и непрерывного профессионального развития, проведение выпускных экзаменов с помощью стандартизированного тестирования и существующая система оценивания школ рассматриваются в качестве факторов, имеющих приоритетное значение. В результате государственная школьная система, не справляясь со своей основной задачей обеспечения качества преподавания и получения успешных результатов в обучении, теряет доверие родителей, мотивацию и умение учеников учиться. Параллельно создается «теневая» школа, основанная на частном репетиторстве, которая, в отличие от государственной школы, открыта только ученикам из семей с более высоким социально-экономическим статусом. Как следствие, такая ситуация создает и непрерывно углубляет неравенство между школьниками.

Проведенное исследование в силу ограниченного количества участников исследования и своего качественного характера не может служить объективным анализом существующего положения дел в целом. Однако это исследование может составить основу для дальнейших более всесторонних исследований. В частности, оно открывает возможность продолжения начатого исследования с привлечением большего количества участников, представляющих всех участников образовательного процесса, и рассмотрения более широкого круга возможных факторов влияния. Также более всесторонняя диагностика системы образования может дать лучшее понимание того, как ее трансформировать, чтобы она представляла качественное образование для всех школьников.

Анализ результатов и рекомендации могут быть использованы для информирования управленцев в области образования.

Литература/References

1. Микаилова У.Т. Опыт Азербайджана // В сборнике «Оценка работы школ в постсоветских странах» / Составители и научные редакторы В.А. Болотов, Р.В. Горбовский, Е.А. Ленская. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
2. Mikayilova U.T. Opit Azerbaydjana [Experience of Azerbaijan]. Book "School assessment in post-Soviet countries". In Bolotov V., Gorbovskiy R.V., Lenskaya E.A. (eds.). Moscow: Higher School of Economics Publishing House, 2020.
3. Anand G. Entrepreneurship Education and Teacher Training in Rwanda: Findings of the Qualitative Research Study. 2019.
4. Cochran-Smith M. et al. Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms of New Hampshire // Studying Teacher Education. Routledge, 2009. P. 81—122.
5. Crouch L. Systems implications for core instructional support lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya // RISE Insight Note. 2020.
6. De Ree J. et al. Double for nothing? Experimental evidence on an unconditional teacher salary increase in Indonesia // The Quarterly Journal of Economics. 2018. Vol. 133. № 2. P. 993—1039.
7. Darling-Hammond L. Target Time Toward Teachers // Journal of staff Development. 1999. Vol. 20. № 2. P. 31—36.
8. Darling-Hammond L. Teacher quality and student achievement // Education policy analysis archives. 2000. Vol. 8. P. 1—1.
9. Glewwe P., Kremer M., Moulin S. Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya // American Economic Journal: Applied Economics. 2009. Vol. 1. № 1. P. 112—135.
10. Harlen W., Crick R.D. Testing and Motivation for Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2003. Vol. 10(2). P. 169—207. DOI:10.1080/0969594032000121270
11. Horn C. High-Stakes Testing and Students: Stopping or Perpetuating a Cycle of Failure? // Theory Into Practice. Published by Ohio State University College of Education. 2003. Vol. 42. № 1. P. 30—41.
12. E-Qanun [E-Law]. Education Reform Program of the Republic of Azerbaijan. 1999. Available at: <https://e-qanun.az/framework/5363>
13. E-Qanun [E-Law]. On the approval of the Regulation on the State Commission for Student Admission of the Republic of Azerbaijan. 2005. Available at: <https://e-qanun.az/framework/9510>
14. E-Qanun [E-Law]. A Recommended Charter of Public General Schools. 2011. Available at: <https://e-qanun.az/framework/21148>
15. E-Qanun [E-Law]. On Increasing the Teaching Load And Salary of Teachers Whose Knowledge and Skills are Assessed Diagnostically in State General Educational Institutions. 2015. Available at: <https://e-qanun.az/framework/29132>
16. E-Qanun [E-Law]. On the creation of a public legal entity, the State Examination Center of the Republic of Azerbaijan. 2016. Available at: <https://e-qanun.az/framework/32559>
17. Klas C.P. Expert evaluation methods // Dobrev et al. 2012. P. 75—84.
18. Kellaghan T., Madaus G., Raczek A. The Use of External Examinations to Improve Student Motivation. Washington DC, AERA, 1996.
19. Madaus G., Russell M. Paradoxes of High-Stakes Testing // The Journal of Education. URBAN EDUCATION and OPPORTUNITY (2009/2010). Vol. 190. № 1/2. P. 21—30. Published by: Sage Publications, Inc. URL: <https://www.jstor.org/stable/42744178>
20. Meadows D.H. Thinking in systems: A primer. Chelsea green publishing, 2008.
21. Merriam S.B., Tisdell E.J. Qualitative research: A guide to design and implementation. John Wiley & Sons, 2015.
22. Mikayilova U., Kazimzade E. Teachers as reflective learners: teacher perception of professional development in the context of Azerbaijan's Curriculum Reform // Вопросы образования. 2016. № 2 (eng). P. 125—145.
23. Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan [MoSE]. Yearly Report. 2015. Available at: <https://edu.gov.az/uploads/Hesabat/TN-hesabat-2015.pdf>
24. Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan [MoSE]. Yearly Report. 2018. Available at: <https://edu.gov.az/uploads/Hesabat/TN-hesabat-2018.pdf>
25. Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan [MoSE]. On the Continuation of Diagnostic Assessment of Teachers' Knowledge and Skills. 2017. Available at: <https://edu.gov.az/az/esas-senedler/13698>
26. Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. PISA 2006: Volume 2: Data, PISA, OECD Publishing, Paris. 2006.
27. Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. Programme for International Student Assessment (PISA) 2018: Teacher Questionnaire, 2018.
28. Pritchett L. Creating education systems coherent for learning outcomes // Research on Improving Systems of Education (RISE), Working Paper Series. 15. 2015. Vol. 5. P. 2—47.
29. SIGMA. Final observational study. 2012. Available at: <http://www.kurikulum.az/index.php/az/tedqiqat/milli>
30. Silberstein J. When the Devil's Not in the Details: The System Failure of a Large-Scale School Management Reform in India // RISE Programme. 2020.

30. *Silberstein J., Spivack M.* Applying Systems Thinking to Education: Using the RISE Systems Framework to Diagnose Education Systems // RISE Insight note. RISE programme, University of Oxford. 2022.
31. *Silova I.* Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications // Compare. 2010. Vol. 40. № 3. P. 327—344.
32. *Silova I., Budiene V., Bray M.* Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring // New York, Open Society Institute, 2006.
33. *Skinner E.A., Belmont M.J.* Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year // Journal of educational psychology. 1993. Vol. 85. № 4. P. 571.
34. *Spann P.* The Negative Effects of High-Stakes Testing // Education Law and Policy. 2015. URL: <https://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/childed/pdfs/2015studentpapers/Sp Spann.pdf>
35. State Examination Center. Statistical Analysis. Available at: <https://dim.gov.az/activities/research/statistika/>
36. State Examination Center. Available at: <https://dim.gov.az/center/>
37. State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan. 2013. Available at: <https://president.az/az/articles/view/9779>
38. The Institute of the Education of the Republic of Azerbaijan. Teacher Recruitment Competition and Certification. Available at: <https://arti.edu.az/f%c9%99aliyy%c9%99timiz/mu%c9%99lilim%c9%99rin-inkisafi/miq-v%c9%99-sertifikasiya/>
39. *Wentzel K.R., Wigfield A.* Academic and social motivational influences on students' academic performance // Educational Psychology Review. 1998. Vol. 10. P. 155—175.
40. *United Nations Summit.* GA Res 70th sess, 4th plen mtg, Agenda Items 15 and 116. TRANSFORMING OUR WORLD: THE 2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT, GA UN Doc A/RES/70/1 (21 October 2015).

Информация об авторах

Микаилова Ульвия Тофик кызы, кандидат биологических наук, старший преподаватель, декан факультета образования, Университет АДА, г. Баку, Азербайджанская Республика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1742-4518>, e-mail: umikailova@ada.edu.az

Гусейнзаде Гариб Захид оглы, магистр в области управления образованием, Университет АДА, г. Баку, Азербайджанская Республика, e-mail: ghuseynzada12781@ada.edu.az

Information about the authors

Ulviyya T. Mikayilova, PhD in Biology, Assistant Professor, Dean of the Faculty of Education at ADA University, Baku, Azerbaijan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1742-4518>, e-mail: umikailova@ada.edu.az

Garib Z. Huseynzade, Master of Arts in Educational Management, ADA University, Baku, Azerbaijan, e-mail: ghuseynzada12781@ada.edu.az

Получена 01.08.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 01.08.2023

Accepted 30.11.2023

Результаты качественного исследования представлений учителей и родителей учащихся начальной школы о профилактике и преодолении школьной неуспешности

Овакимян Е.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2284-0303>, e-mail: eovakimyan@hse.ru

Байрамян Р.М.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Исаева О.М.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Осипова О.С.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4803-2904>, e-mail: ochernyavskaya@hse.ru

Представлены результаты исследования с применением качественного дизайна для изучения представлений и установок, опыта учителей и родителей учащихся начальной школы по применяемым практикам преодоления школьной неуспешности, их сопоставления с рекомендуемыми методиками, показавшими свою эффективность по результатам различных исследований. Выборку составили 35 информантов женского пола, проживающих в крупных городах, областных центрах, районах области, селе, имеющих разные уровни образования: 20 учителей (M=38) и 15 родителей (M=29) детей младшего школьного возраста. Сбор информации был проведен методом глубинного интервью, в ходе которого были опрошены учителя и родители об их взглядах на подходы к обучению, направленные на преодоление и профилактику школьной неуспешности в контексте начальной школы. Собранные интервью изучались методом анализа контента и сопоставления полученных данных в технике кодирования, в основе которой лежит стратегия А. Страусса и Дж. Корбин. Результаты исследования могут быть полезны для выстраивания стратегий взаимодействия школ с семьями, для планирования работы по повышению квалификации учителей.

Ключевые слова: школьная неуспешность; младшие школьники; учительские и родительские практики; школьные трудности; младшие школьники.

Финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: *Овакимян Е.В., Байрамян Р.М., Исаева О.М., Осипова О.С.* Результаты качественного исследования представлений учителей и родителей учащихся начальной школы о профилактике и преодолении школьной неуспешности // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280504>

Results of a Qualitative Study of Elementary School Teachers' and Parents' Perceptions of Preventing and Overcoming Students' School Failure

Elena V. Ovakimyan

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2284-0303>, e-mail: eovakimyan@hse.ru

Roksana M. Bayramyan

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Oksana M. Isaeva

HSE University, Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Olga S. Osipova

HSE University, Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4803-2904>, e-mail: ochernyavskaya@hse.ru

We present the results of a qualitative research of the perceptions, attitudes, experiences of teachers and parents of elementary school students on the practices used to overcome school failure. We compared these practices with the recommended methods that have been shown to be effective in various studies. The sample consisted of 35 female informants living in big cities, regional centers, districts, and rural areas, with different levels of education: 20 teachers (M=38) and 15 parents (M=29) of primary school-aged children were recruited for this study. We gathered information by in-depth interview method, teachers and parents shared their views on the methods which help to overcome and prevent school failure in the context of elementary school. Collected interviews were studied using the method of content analysis and comparison of the obtained data by using the coding technique (A. Strauss and J. Corbin). The data revealed the attitudes of teachers and parents about the concept of school failure, reasons for its occurrence and ways to overcome it, we compared the results with the results of national and international researches on this topic. Summarizing the results of the study, we can conclude that, in general, teachers and parents use school failure overcoming strategies according to their own experience, intuition and sometimes use tools and approaches described in scientific studies. The results of this study can be used for build-

ing strategies of interaction between schools and families and for planning professional development of teachers.

Keywords: school failure; teacher and parental practices; school difficulties; younger students.

Funding. This work/article is a result of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Ovakimyan E.V., Bayramyan R.M., Isaeva O.M., Osipova O.S. Results of a Qualitative Study of Elementary School Teachers' and Parents' Perceptions of Preventing and Overcoming Students' School Failure. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280504> (In Russ.).

Введение

Фокус внимания государственной образовательной политики все больше смещается на необходимость концептуализации образовательной неуспешности и практическое решение проблемы неуспеваемости.

Под школьной неуспешностью принято понимать систематическую академическую неуспеваемость обучающегося, отставание в изучении предметов по сравнению с одноклассниками, что впоследствии приводит к негативным проявлениям в отношении к учебному процессу: нежеланию учиться, нарушениям дисциплины, избеганию посещения уроков и пр. [7]. Тема школьной неуспешности занимает значимое место в повестке исследований в области образования. В фокусе внимания находятся вопросы проявления школьной неуспешности разных социальных и демографических групп учащихся, причины возникновения трудностей [13; 14].

Понятие «школьная неуспешность» интерпретируется акторами образования по-разному, в зависимости от имеющегося опыта, степени вовлеченности в образовательный процесс и ряда других факторов. Поэтому определение понятия, причин и путей преодоления школьной неуспешности требует комплексного и многоаспектного анализа, который включает в себя не только статистические данные и стандартные методы исследования, но и глубокое погружение в индивидуальный опыт тех, кто непосред-

ственно сталкивается с этим вопросом регулярно — учителей, родителей.

В контексте продвижения доказательного подхода в образовательной политике и практике [8] особую роль играют исследования эффективности различных подходов для профилактики и преодоления академической неуспешности [8]. Отдельно изучаются вопросы преодоления академических трудностей учащихся начальной школы [14].

Установки и представления учителей и родителей изучаются как значимый фактор академической успешности, свидетельство понимания остроты и причин проблемы школьной неуспешности [17].

Среди проводимых исследований изучаются вопросы, как учителя используют обратную связь (в том числе ее мотивирующую функцию) для улучшения процесса обучения. Значительная часть исследований посвящена выявлению причин школьной неуспешности [1; 9; 10; 11; 21], выделению отдельных учительских практик, способствующих профилактике и преодолению школьной неуспешности [17], тому, как академические и социально-эмоциональные показатели учащихся на старте обучения в школе связаны с последующими ожиданиями учителя в отношении академической успешности каждого ученика [15].

При этом в данных исследованиях упор делается на выявление мнений учителей по отдельным вопросам, а не сопоставление реального опыта с рекомендуемыми исследователями наиболее эффективными практиками.

Под термином «практика» понимается применение в педагогической деятельности проверенных и используемых на постоянной основе образовательных инструментов, дающих устойчивые результаты с точки зрения влияния на академические достижения обучающихся. Учитывая, что ключевыми фигурами в обучении для младших школьников являются не только учителя, но и родители, справедливо использовать дефиницию «практика» применительно и к родителям.

Констатация дефицита исследований такого рода в целом или применительно к начальной школе в частности диктует необходимость восполнения этого дефицита настоящим исследованием, где производится попытка описать представления учителей и родителей учащихся начальных классов по вопросам существующих практик преодоления школьной неуспешности в сопоставлении с результатами исследований по использованию таких практик.

Таким образом, знания учителей о причинах возникновения трудностей в обучении у учеников начальных классов, педагогических практиках с доказанной эффективностью по профилактике и преодолению школьной неуспешности, трансляция своих убеждений родителям и эффективное взаимодействие родителей и учителей по вопросам школьной неуспешности представляют собой актуальное направление исследований.

Цель данной работы — изучение представлений, установок, опыта учителей и родителей младших школьников по применяемым практикам преодоления школьной неуспешности и сопоставление их мнения с подобными практиками в современных отечественных и зарубежных исследованиях.

Ключевые вопросы исследования: какие представления о причинах и возможных путях преодоления школьной неуспешности существуют у учителей начальной школы и родителей младших школьников, и как соотносятся используемые учителями и родителями практики преодоления школьной неуспешности с таковыми, описанными в научной литературе?

В качестве поиска ответа на исследовательский вопрос результаты интервью учителей и родителей по их представлениям, установкам и опыту, применяемым практикам преодоления школьной неуспешности были сопоставлены с рекомендуемыми методиками и описанными практиками преодоления школьной неуспешности, показавшими свою эффективность по результатам различных современных исследований.

Программа исследования

Дизайн и методы

Для проведения исследования был выбран качественный дизайн с использованием метода глубинного интервью.

Для разработки гайда интервью в качестве теоретико-методологической базы были рассмотрены результаты метаанализов исследований учительских и родительских практик, в большей степени оказывающих положительное влияние на улучшение образовательных результатов учащихся, в том числе из школ, функционирующих в сложных контекстных условиях [19; 20; 21].

Анализ интервью проводился в технике кодирования, в основе которой лежит стратегия А. Страусса и Дж. Корбин.

По итогам кодирования были сгруппированы следующие категории:

- 1) Интерпретация понятия «школьная неуспешность» и причины появления.
- 2) Практики выявления и мониторинга учащихся начальной школы из групп риска школьной неуспешности.
- 3) Меры профилактики и преодоления школьной неуспешности.

Выделенные категории соотносятся с рассмотренными выше позициями по выделению эффективных родительско-учебных практик по преодолению школьной неуспешности в начальной школе: само понятие, причины, применяемые практики и их эффективность для дальнейшего сопоставления.

Выборка

В исследовании приняли участие 35 информантов: 20 учителей и 15 родителей (100% представителей женского пола).

Выборка была сформирована случайно, методом «снежного кома» среди тех учителей и родителей, кто согласился принять участие в интервью. Возраст учителей, принявших участие в интервью, был от 20 до 61 года ($M=38$); 75% учителей имели высшее образование, 25% — среднее профессиональное; 50% проживали в крупном городе, областном центре, 50% — в районе области, селе. В исследовании приняли участие 15 человек — родителей первоклассников (8 человек, 53,3%) и четвероклассников (7 человек, 46,7%) школ крупного города, областного центра (11 человек, 72,3%) и районов области (4 человека, 26,7%). Возраст родителей, принявших участие в интервью, был от 27 до 52 лет ($M=29$); 100% родителей имели высшее образование.

Результаты

Учителя

В подходах к определению школьной не успешности учителя в основном опираются на выделение характеристик учащихся: не удерживают внимание, неусидчивы, импульсивны, боятся ответить, замкнутые. В отличие от наиболее часто встречающихся определений школьной не успешности в научной литературе [7] часто не соотносят школьную не успешность только с академическими результатами. При этом охотнее дают более развернутые ответы в части определения академически успешных детей, где главным признаком успешности становится активность учащихся на уроке.

В формировании академической успешности учителя отмечают важность подготовки ребенка к обучению в школе, возлагая преимущественную ответственность в данном процессе на родителей.

Причинами школьной не успешности учителя обозначают незаинтересованность родителей в учебе детей, отсутствие контроля со стороны родителей за выполнением домашних заданий и контролем степени усвоения знаний, семейный фактор, а также низкий уровень учебной мотивации, особенности здоровья и развития учеников начальной школы.

В исследованиях выделяются сходные причины школьной не успешности. Исследователи выделяют стиль отношения значимых взрослых (родителей, воспитателей, учителей) к ученикам начальной школы. Повышенный контроль за выполнением заданий, стремление ускорить развитие ребенка, неприятие индивидуальных особенностей процесса учения, права на совершение ошибок, подавление воли детей [13] влияют на эмоциональное восприятие учебного процесса и усугубляют проблемы не успеваемости [7], приводят к снижению мотивационных и познавательных механизмов учащихся начальной школы.

Ситуация по фиксации не успешных учеников, мониторингу мер по работе с этой категорией учеников, судя по интервью учителей, неоднозначная.

Из опросов учителей следует, что в основном целенаправленные действия по преодолению академической не успешности начинают выстраиваться после того, как ситуация с каждым конкретным учеником берется на контроль администрацией.

В научной литературе диагностическая компетенция самого педагога, то есть навык оценки влияния, отслеживания применяемых методик и практик на динамику образовательных результатов школьников, является одним из главных факторов преодоления и профилактики школьной не успешности [8].

Основными мерами профилактики и преодоления не успешности в школе в научной литературе выделяются практики дифференцированного подхода, организация обучения в группах, осуществление развернутой обратной связи (в том числе инструментами технологии формирующего оценивания), отслеживание влияния применяемых практик на обучение учащихся, командное исследование педагогическими работниками трудностей в обучении у учеников начальной школы [19; 20; 21].

В ходе опросов учителей был выявлен набор мер, направленных на преодоление трудностей в обучении, который используется в школах. Основной мерой можно назвать составление индивидуального плана допол-

нительных консультаций для учащихся во внеурочное время. При этом самими учителями отмечается невысокая эффективность такого подхода как из-за высокой нагрузки самих учителей, так и из-за отсутствия мотивации детей к посещению таких занятий.

Исследования также подтверждают низкую эффективность стратегии «продления рабочего дня/школьного времени» по сравнению с усилиями, которые затрачиваются при реализации подобного подхода.

Многие учителя отмечают эффективность взаимодействия учеников между собой, значимости организации обучения в малых группах.

Но значительного распространения и применения данного подхода в учительских практиках не наблюдается, несмотря на то что описанные стратегии представлены исследователями как наиболее эффективные для улучшения образовательных результатов.

Практики дифференцированного подхода распространены, но отмечается сложность их использования. Учителя отмечают, что ученики требуют особого внимания к себе, более индивидуального подхода, что невозможно осуществить из-за загруженности учителей и большой наполняемости классов.

Все учителя, принимавшие участие в опросе, отметили, что единич разработанных и внедренных в практику образовательных учреждений алгоритмов, схем помощи неуспевающим детям нет. При этом отмечаются усилия специалистов службы сопровождения школы (логопедов, педагогов-психологов, социальных педагогов и др.) в работе над преодолением возникших трудностей.

Родители

В подходах к определению школьной неуспешности родители, как и учителя, в основном опираются на выделение индивидуально-личностных характеристик учащихся, которые могут явиться причинами трудностей в обучении: неусидчивость, импульсивность, немотивированность, невнимательность и др.

Трудности у младших школьников, как было описано выше, преимущественно свя-

заны с образовательной средой (готовность к обучению, недостаточное овладение образовательной программой, выполнение домашних заданий, ответы на уроке и др.), но родителями отмечаются еще и значительные трудности, прямо или косвенно отражающиеся на академической составляющей: мотивация к обучению, что также подтверждается исследованиями [3; 4]; трудности, выражающиеся в самостоятельности/самоорганизации ребенка [3; 4].

Превалирующее количество исследований сосредоточено на причинах школьной неуспешности и способах совладания со школьными трудностями, мерах воздействия и профилактики неуспешности в школе со стороны родителей. В качестве причин школьной неуспешности выступают: семейная и школьная среда, невнимательность, низкая познавательная активность, отсутствие академической мотивации, межличностные отношения и пр. [1; 9; 10; 11; 21]. Данные причины в целом могут быть сопоставлены с результатами опроса родителей младших школьников.

Причинами, которые могут сказаться на неуспешности их детей, по мнению родителей, выступают:

- учителя и школьная среда;
- обстановка в семье;
- индивидуальные особенности ребенка;
- неусидчивость, невнимательность

(преимущественно присутствует как причина в ответах родителей учащихся 1-го класса).

В обозначении академической успешности детей родители отмечают важность таких личностных особенностей детей, как: коммуникабельность, активность, уравновешенность, неконфликтность, усидчивость, ответственность, позитивный настрой на учебу. Многое зависит, с точки зрения родителей, от умственных способностей и физического развития детей.

В числе факторов, влияющих на успешность ребенка, называются также особенности воспитания ребенка в семье, наличие помощи и поддержки со стороны родителей и их настрой, а также особенности взаимоотношений детей с учителем.

Ситуация по фиксации родителями неуспешных учеников, мониторингу мер по работе с этой категорией детей, в отличие от результатов интервью учителей, вполне понятная, более регулярная и личностно-ориентированная.

Главным инструментом выделения групп риска и мониторинга ситуации, помощи и поддержки ребенка со стороны родителей выступают беседы, разговоры, вопросы, иницилируемые родителями, в ходе которых дети рассказывают о своем дне и о проблемах, если такие возникают.

Для многих родителей представляется важным поддерживать доверительные взаимоотношения с ребенком, что положительно может сказаться на успешности ребенка. С одной стороны, это позволяет родителям оказать поддержку, с другой — является формой мониторинга ситуации.

Также было отмечено, что некоторые родители стараются выстроить систематику подобных бесед, соблюдая личные границы ребенка, и оставляют свободу для собственного принятия решений с его стороны, а также избегают настойчивых расспросов.

В качестве основных мер воздействия, профилактики неуспешности в школе со стороны родителей в научной литературе выделяются: проявление интереса к жизни ребенка, обсуждение проблем и переживаний, похвала и иные формы поощрения успехов в учебе, создание условий для выполнения домашних заданий, помощь (при необходимости) в выполнении домашних заданий [5; 6; 11], многие из которых были отражены в интервью с родителями младших школьников. Также стоит отметить, что не все родители смогли сформулировать и описать используемые ими практики поддержки, направленные на преодоление и профилактику школьной неуспешности в контексте начальной школы.

В качестве родительских практик борьбы с трудностями в школе или поддержания успешного обучения, по мнению родителей, выделяются следующие:

- Домашняя среда в контексте сохранения семейных ценностей, комфортного и

психологически спокойного климата в семье.

Домашняя среда выступает одним из ключевых факторов, благотворно сказывающихся на академических результатах школьников. Дети, находящиеся в позитивно-ориентированной домашней среде, формируют соответствующие паттерны поведения в различных сферах жизнедеятельности [6].

- Познавательное вовлечение родителями своих детей — представление различной академической, культурно-исторической информации, совместное чтение художественной литературы и пр.

Совместное проведение времени, приобщение ребенка к социально значимым темам, проведение семейного досуга и познавательное вовлечение ребенка в совместную активность обуславливает доверительную, дружественную семейную атмосферу, познавательную мотивацию и впоследствии — стойкий интерес к новым знаниям [12].

- Взаимодействие родителей с учителем, благоприятная школьная среда.

Доказано, что родителями отмечается необходимость и важность рекомендаций со стороны учителей или проведения бесед с родителями, возможность получения консультации у учителя. Другое же исследование достоверно демонстрирует не только значимость взаимодействия родителей с учителями для интеллектуальной и социально-эмоциональной успешности детей младшего школьного возраста, но и вовлеченность родителей в активное участие в школьной жизни ребенка (организация школьных мероприятий, посещение родительских собраний, членство в родительских комитетах, участие в программах школы и т.д.) [16].

- Интерес к жизни и переживаниям ребенка в формате бесед.

Выстраивание диалога с ребенком, общение на интересующие и проблемные темы, проявление интереса к жизни ребенка демонстрируют младшим школьникам понимание, принятие со стороны родителей, доверительные отношения, тем самым выстраивая благонадежную линию развития отношений внутри семьи [5; 6].

- Помощь в выполнении домашних заданий, репетиторство и дополнительное образование.

Исследования подтверждают, что включенность школьников в дополнительное образование сказывается на их школьной успеваемости. Дети, семьи которых не имеют или в недостаточной мере имеют возможности определения детей на дополнительные занятия, включая репетиторство, показывают менее успешные результаты в школе [10; 11].

- Похвала, поощрение, признание заслуг ребенка.

Вербальные и иные способы поддержки учащихся за успехи катализируют положительный эффект продуктивности в учебной деятельности, доверительные отношения, ощущение успешности в целом.

Заключение

По итогам проведенного исследования и поставленных исследовательских вопросов были изучены представления, установки, опыт учителей и родителей младших школьников по применяемым практикам преодоления школьной неуспешности.

Данное исследование позволило переключить внимание на изучение актуальных представлений учителей и родителей младших школьников с определения причин возникновения школьной неуспешности в начальной школе и анализа эффективности практик.

Проведение подобного рода сопоставлений позволяет выявить дефициты представлений учителей и родителей о феномене

школьной неуспешности в начальной школе для дальнейшего включения результатов актуальных исследований в программы дополнительного профессионального обучения для педагогов, планирования работы школы с семьями по вопросам поддержки учащихся.

Формат глубинного интервью осложняет включение в выборку более значительного количества учителей и родителей (законных представителей) учащихся современной школы, но позволяет не только сопоставить преподавательские взгляды на эффективные подходы преодоления трудностей в обучении у учащихся начальной школы, но и вовлекать учителей и родителей в рефлексию — размышление об образовательных практиках, вычленение личного опыта по работе с детьми с низкими академическими результатами, а возможно, в чем-то и реформирование их [17].

Важно рассматривать также мнение акторов образовательного процесса о мерах преодоления школьной неуспешности в разрезе преимущественного опыта в работе с детьми с уже выявленными и зафиксированными трудностями в обучении и более мотивированными учащимися, сравнивать их представления об эффективных практиках с описанными в научной литературе. В данном случае такого разделения и сравнения мнения участников интервью между собой не было проведено, что может стать продолжением представленного исследования.

Литература

1. Аврамова Е.М. Причины неуспешности обучения младших школьников в представлениях учителей и родителей // Народное образование. 2019. № 4. С. 171—176.
2. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 4. С. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.2021130410
3. Вавилов Ю.П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 19—24.
4. Гордеева Т.О. Почему школьники не хотят учиться? [Электронный ресурс] // Образовательная политика. 2019. № 3(79). С. 38—42.
5. Горлова Е.Л. Психологический возраст ребенка как основание для проектирования стратегий развития родительской компетентности // Национальный психологический журнал. 2013. № 1. С. 134—141. DOI:10.11621/npj.2013.0217
6. Гошин М.Е., Пинская М.А., Григорьев Д.С. Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа // Социологические исследования. 2021. № 5. С. 70—83. DOI:10.31857/S013216250012685-6
7. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления

школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmfp.2019080101

8. Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А. Психологический анализ компетентности учителя начальной школы в работе над предметными ошибками обучающихся // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 23—25. DOI:10.17759/pse.2023000002

9. Канторова Е.В., Горбачевская Н.Л. Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 113—125. DOI:10.17759/pse.2020250610

10. Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 71—92. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-71-92

11. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605

12. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. Образование за стенами школы: Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2020. С. 33—36.

13. Суннатова Р.И., Адаскина А.А. Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности // Психологическая наука и образование.

2019. Т. 24. № 2. С. 93—103. DOI:10.17759/pse.2019240209

14. Соболева А.Е., Егорова С.В., Савенко В.В. Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей // Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой / 2 изд. М.: Смысл, 2019. С. 1—15.

15. Юсупова Э.М. На что ориентируются учителя начальных классов в своих ожиданиях относительно академической успешности учащихся // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 273—297. DOI:10.17323/1814-9545-2023-1-273-297

16. Catalano H., Catalano C. The Importance of the School-family Relationship in the Child's Intellectual and Social Development Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 128. P. 406—414. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.03.179

17. Hattie J. Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1st Edition. London: Routledge, 2023. P. 195—197. DOI:10.4324/9781003380542

18. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2008. P. 123—129.

19. Marzano R.J., Pickering D.J., Pollock J.E. Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria, VA: ASCD, 2001. P. 12—18.

20. Rosenshine B. Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know // American Educator. 2012. Vol. 36(1). P. 12—19.

21. Rush S.M. Functional components of a local and a national profile of elementary school at-risk students as determined through meta-analysis and factor analysis. University of South Dakota, 1992. P. 87—96.

References

1. Avraamova E.M. Prichiny neuspeshnosti obucheniya mladshikh shkol'nikov v predstavleniyakh uchitelei i roditel'ei [Reasons for the failure of younger schoolchildren to learn as perceived by teachers and parents]. *Narodnoe obrazovanie* = National education, 2019, no. 4, pp. 171—176. (In Russ.)

2. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskii V.V. Dokazatel'nyi podkhod v obrazovanii: kriticheskii analiz aktual'nykh diskussii [Evidence-Based Education: A Critical Analysis of Current Debates]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya* = Psychological and pedagogical research, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.2021130410& (In Russ.)

3. Vavilov Yu.P. Problemy uchebnoi neuspevaemosti shkol'nikov [Problems of educational failure of schoolchildren]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* = Yaroslavl pedagogical bulletin, 2016, no. 2, pp. 19—24. (In Russ.)

4. Gordeeva T.O. Pochemu shkol'niki ne khotyat uchi't'sya? [Why do schoolchildren not want to study].

Obrazovatel'naya politika = National education, 2019, no. 3(79), pp. 38—42. (In Russ.)

5. Gorlova E.L. Psikhologicheskii vozrast rebenka kak osnovanie dlya proektirovaniya strategii razvitiya roditel'skoi kompetentnosti [Mental age of a child as a basis for elaborating parental competence development strategies]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* = National Psychological Journal, 2013, no. 1, pp. 134—141. DOI:10.11621/npj.2013.0217& (In Russ.)

6. Goshin M.E., Pinskaya M.A., Grigor'ev D.S. Formy uchastiya roditel'ei v obrazovanii detei v shkolakh raznogo tipa [Forms of parental participation in education in different types of schools]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* = Sociological research, 2021, no. 5, pp. 70—83, DOI:10.31857/S013216250012685-6& (In Russ.)

7. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspevaemosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Western European experience of prevention

and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.17759/jmp.2019080101& (In Russ.)

8. Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A. Psikhologicheskii analiz kompetentnosti uchitelya nachal'noi shkoly v rabote nad predmetnymi oshibkami obuchayushchikhsya [Psychological Analysis of the Competence of a Primary School Teacher in Working on Students' Subject Mistakes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.2023000002& (In Russ.)

9. Kantorova E.V., Gorbachevskaya N.L. Predposylki trudnosti shkol'nogo obucheniya u uchashchikhsya nachal'nykh klassov [Background for Cognitive Difficulties in Primary School Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 113—125. DOI:10.17759/pse.2020250610& (In Russ.)

10. Klyachko T.L., Semionova E.A., Tokareva G.S. Uspeshnost' i neuspeshnost' shkol'nikov: ozhidaniya roditel'ei, otsenka uchitelei [Success and Failure of School Students: Parental Expectations and Teachers' Perceptions]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2019, no. 4, pp. 71—92. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-71-92& (In Russ.)

11. Kosaretskii S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Preodolenie shkol'noi neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossiiskikh shkol [Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605& (In Russ.)

12. Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. Obrazovanie za stenami shkoly: Kak roditeli proektiruyut obrazovatel'noe prostranstvo detei. Moscow: Izdatel'skii dom NIU VShE, 2020. [Education Outside the School Walls: How Parents Design Children's Educational Environment], Moscow: HSE Publishing house, 2020, pp. 33—36. (In Russ.)

13. Sunnatova R.I., Adaskina A.A. Stil' otnosheniya znachimykh vzroslykh k rebenku kak uslovie

stanovleniya shkol'noi neuspeshnosti [Types of Attitude Towards the Child in Significant Adults as a Factor Contributing to Learning Difficulties]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 93—103. DOI:10.17759/pse.2019240209& (In Russ.)

14. Soboleva A.E., Egorova S.V., Savenko V.V. Metody psikhologicheskoi korrektsii ehmotSIONal'nykh narushenii u detei [Methods of psychological correction of emotional disorders in children]. Kompleksnaya korrektsiya trudnosti obucheniya v shkole. In Gluzman ZH.M., Soboleva A.E. ed. 2-e izd., Moscow: Smysl, 2019, pp. 1—15. (In Russ.)

15. Yusupova E.M. Na chto orientiruyutsya uchitelya nachal'nykh klassov v svoikh ozhidaniyakh otositel'no akademicheskoi uspeshnosti uchashchikhsya [What Primary School Teachers Are Guided by in Their Expectations Regarding the Academic Success of Students]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2023, № 1, pp. 273—297. DOI:10.17323/1814-9545-2023-1-273-297. (In Russ.)

16. Catalano H., Catalano C. The Importance of the School-family Relationship in the Child's Intellectual and Social Development. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 128, pp. 406—414. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.03.179

17. Hattie J. Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1st Edition, London: Routledge, 2023, pp. 195—197. DOI:10.4324/9781003380542

18. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2008, pp. 123—129.

19. Marzano R.J., Pickering D.J., Pollock J.E. Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria, VA: ASCD, 2001, pp. 12—18.

20. Rosenshine B. Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 2012. Vol. 36(1), pp. 12—19.

21. Rush S.M. Functional components of a local and a national profile of elementary school at-risk students as determined through meta-analysis and factor analysis. University of South Dakota, 1992, pp. 87—96.

Информация об авторах

Овакимян Елена Вячеславовна, эксперт, Центр общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2284-0303>, e-mail: eovakimyan@hse.ru

Байрамян Роксана Мамионовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Центр исследований современного детства, Институт образования; научный сотрудник, Департамент психологии, Факультет социальных наук; заместитель главного редактора, Редакция журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский

университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Исаева Оксана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой, доцент, Кафедра организационной психологии, Факультет менеджмента, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Осипова Ольга Сергеевна, кандидат социологических наук, доцент, Кафедра общего и стратегического менеджмента, Факультет менеджмента, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4803-2904>, e-mail: ochernyavskaya@hse.ru

Information about the authors

Elena V. Ovakimyan, expert, Pinsky Centre for General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2284-0303>, e-mail: eovakimyan@hse.ru

Roksana M. Bayramyan, PhD in Psychology, Research Fellow, Centre of Modern Childhood Research, Institute of Education; Research Fellow, School of Psychology, Faculty of Social Sciences; Deputy editor-in-chief, Editorial Board of the Journal “Psychology. Journal of the Higher School of Economics”, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Oksana M. Isaeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the department, Associate Professor, Department of Organizational Psychology, Faculty of Management, HSE University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Olga S. Osipova, PhD in Sociology, Associate Professor, Department of Strategic and International Management, Faculty of Management, HSE University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4803-2904>, e-mail: ochernyavskaya@hse.ru

Получена 27.07.2023

Received 27.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Accepted 30.11.2023

Убеждения педагогов о слабоуспевающих учащихся старших классов

Турсунбаева К.А.

АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»,
г. Астана, Казахстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Тазабек Ш.О.

Назарбаев Университет, г. Астана, Казахстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Щербаков А.А.

АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау»
имени Ахмета Байтұрсынұлы», г. Астана, Казахстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

В статье представлены результаты исследования, раскрывающие убеждения педагогов о слабоуспевающих учащихся старших классов в одном из регионов Казахстана. Стоит отметить, что до недавнего времени проблема слабоуспевающих учащихся практически отсутствовала в повестке среднего образования и оставалась вне поля внимания казахстанских ученых. В качестве основного метода исследования был выбран метод кейс-стади, который позволил углубленно изучить систему убеждений учителей относительно слабоуспевающих учеников. В мае—июне 2022 года 22 педагога старшей школы и первого курса колледжей приняли участие в качественном исследовании; в результате индуктивного тематического анализа индивидуальных интервью и фокус-групп с учителями в рамках экологической модели были изучены убеждения педагогов в отношении слабоуспевающих учащихся. Были определены категории убеждений индивидуального, внутришкольного и системного характера, формирующие образ слабоуспевающего учащегося, его образовательную траекторию и жизненную (не)успешность.

Ключевые слова: убеждения педагогов; слабоуспевающие учащиеся; экологическая модель; кейс-стади; Казахстан.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда Сорос-Казахстан (договор № 25781).

Благодарности. Команда авторов благодарит С.А. Каликову, Б.А. Аязбаеву за консультативную помощь и финансовую поддержку для проведения исследования, а также Филиал АО «НЦПК Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Туркестанской области и г. Шымкент» и Управление образования г. Шымкента за помощь в предоставлении доступа к организациям образования.

Для цитаты: Турсунбаева К.А., Тазабек Ш.О., Щербаков А.А. Убеждения педагогов о слабоуспевающих учащихся старших классов // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 57—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280505>

Senior School Students' Low Performance: Teachers' Beliefs

Xeniya A. Tursunbayeva

“Orleu” National Center for Professional Development, Astana, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Sholpan O. Tazabek

Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Andrey A. Chsherbakov

Akhmet Baytursynuly “Taldau” National Centre for Research and Evaluation of Education, Astana, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

The article presents the results of a study that explores the teachers' beliefs concerning low-performing senior schoolchildren in one of the regions of Kazakhstan. Until recently, the issue of low-achieving students was largely absent from the agenda of secondary education and has not got attention from Kazakhstani researchers. A case study methodology was applied as the principal research method, facilitating an in-depth examination of teachers' belief systems concerning low-performing students. 22 high school and first-year college teachers participated in a qualitative study in May and June 2022. We analyzed teachers' ideas about low-achieving students within an ecological framework using an inductive thematic analysis of individual interviews and focus group discussions. We identified the categories of teachers' individual, in-school and systemic beliefs. These beliefs collectively contribute to the conceptualisation of a low-performing students, their educational trajectories, and their potential for success or failure in life.

Keywords: teachers' beliefs; low-performing students; ecological model; case study; Kazakhstan.

Funding. The reported study was funded by Soros Kazakhstan Foundation (contract № 25781).

Acknowledgements. The authors are grateful to S. Kalikova and B. Ayazbayeva for consultative assistance and financial support; to the branch of Orleu NCPD in Turkestan region and Shymkent city and Department of Education in Shymkent city for assisting and granting the access to the local schools.

For citation: Tursunbayeva X.A., Tazabek Sh.O., Chsherbakov A.A. Senior School Students' Low Performance: Teachers' Beliefs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 57—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280505> (In Russ.).

Введение

Как показали результаты исследования PISA-2018, в Казахстане, наряду со значительными успехами одаренных учащихся, подработки из обычных школ существенно отстают в функциональной грамотности от своих сверстников в странах ОЭСР и даже ближнего

зарубежья [34]. Однако, несмотря на общее понимание актуальности проблемы низкой академической успеваемости, ее причины и социально-экономические последствия на уровне страны изучены недостаточно.

Среди наиболее значимых причин увеличения количества слабоуспевающих учащихся

ся зарубежные ученые выделяют причины социально-экономического характера [16; 38], неразвитую систему поддержки детей с особыми образовательными потребностями [24], неблагополучный школьный климат [33], а также проблемы, связанные с методикой преподавания и оценивания в средней школе [39]. В Казахстане наиболее вероятными факторами низкой успеваемости школьников являются социально-экономический статус учащихся, культура и система ценностей в регионе и в окружении учащихся, язык обучения и низкая квалификация педагогов [26].

В рамках теории человеческого капитала описывается взаимосвязь между высокой долей слабоуспевающих школьников и социально-экономическим развитием страны, что подтверждается многочисленными научными исследованиями [22; 35; 36]. Повышенные значения процента слабоуспевающих среди учащихся школ имеют долгосрочные отрицательные экономические и социальные последствия для страны [21; 28; 33; 37].

В концептуальную основу исследования причин роста доли слабоуспевающих учащихся легла классификация ОЭСР факторов низкой успеваемости [29; 33] на основе экологической модели [17], а также схема взаимоотношений между убеждениями и практиками педагогов [18]. Убеждения педагогов влияют на их интерпретацию содержания образования и событий, происходящих в школе, определяют проблемы и пути их решения, а также формируют самооэффективность учителей [23]. Так, М.В. Гасинец, А.В. Капуза, М.С. Добрякова выяснили, что российские учителя отводят более значимую роль в академической успешности школьников семье и самим учащимся: от 50 до 75% учителей убеждены в том, что школа не способна обеспечить высокие показатели успеваемости обучающихся, и, как следствие, проявляют низкий уровень агентности, неохотно меняют свои практики [1]. В свою очередь контекст и климат школы также влияют на убеждения учителей: например, учителя, работающие в школах с большим количеством академически неуспешных детей,

склонны не считать себя ответственными за результаты учеников [8].

В данной статье мы предлагаем рассматривать убеждения учителей о слабоуспевающих учащихся на трех уровнях: убеждения относительно индивидуальных характеристик учащихся, а также убеждения учителей о школьном и системном уровнях данной проблемы.

В первую группу входят убеждения учителей относительно социально-экономического происхождения обучающегося и его поведения, включая уровень мотивации к обучению и вовлеченности в школьную жизнь [13], состояние здоровья, а также социальное и материальное положение его семьи. В этом контексте педагоги могут как минимизировать проблемы академической неуспешности, так и стать источником «педагогической стигмы» [2].

На уровне школы убеждения педагогов раскрывают причины, связанные с политикой, практиками и ресурсами школы. К причинам роста количества слабоуспевающих учащихся на уровне организации образования можно отнести школьный климат, обстановку в классе, наличие в школе возможностей для дополнительного образования, качественный состав педагогов, а также ресурсное обеспечение школы.

Убеждения педагогов на системном уровне в нашем анализе включают убеждения относительно всей образовательной системы страны, а также национальной повестки образования [11]. Сюда можно отнести убеждения об учебных программах и итоговых квалификационных экзаменах. Кроме того, важную роль здесь играют убеждения учителей касательно структуры рынка труда региона, частично определяющей профессиональную ориентацию старшеклассников и их карьерные ожидания [7; 26].

В данной работе мы сосредоточены на следующих вопросах: Каковы убеждения учителей в отношении слабоуспевающих учеников средней школы? Каким образом, по мнению педагогов, индивидуальные характеристики учащихся, школа, система образования, социум и государство в целом могут формировать данную повестку?

Контекст и методы исследования

В качестве кейса для изучения проблем слабоуспевающих учащихся был выбран один из регионов на юге Казахстана — Туркестанская область и г. Шымкент, который до 2018 года являлся административным центром Южно-Казахстанской (ныне Туркестанской) области. Проблема большого количества слабоуспевающих учащихся остро стоит в г. Шымкенте, где средний показатель по ВОУД¹ — один из самых низких в стране, а доля молодых людей, не продолживших обучение и не устроившихся на работу (NEET²), — одна из самых высоких. Туркестанская область и г. Шымкент также лидируют по количеству выпускников школ, не продолживших обучение [3]. Следует отметить также, что доля слабоуспевающих учащихся 5—11 классов в исследуемом регионе на ноябрь 2022 года составляла 39%, что на 5% больше среднего показателя по стране.

По состоянию на 2020 год для Туркестанской области были характерны высокая занятость в сельском хозяйстве (по области), низкая — в промышленности, крайне низкие доходы и высокий теневой сектор, в котором 50—70% дохода формируется не оплатой труда, пенсиями и пособиями. Примечательно, что область является примером того, что высокая занятость в непродуктивных сферах связана не с уровнем образования, а с отсутствием у населения экономических возможностей. В отличие от других регионов уход из сельского хозяйства (23% занятых в 2020 году) означает для человека падение доходов, в то время как в более привлекательной промышленности количество рабочих мест ограничено (5% занятых) [6]. В 2021 году доля самозанятого населения Туркестанской области составляла 46% [14].

Для Шымкента характерны большая плотность населения и высокий уровень

рождаемости, а также активный приток жителей из сельской местности, что обуславливает неоднородность социально-экономических характеристик городского населения. В регионе функционируют школы, в которых обучаются этнические группы узбекских, уйгурских и таджикских учащихся на их родном языке, в дополнение к казахскому и русскому языкам.

Эти и многие другие факторы влияют на уровень среднего образования в регионе. Так, Туркестанская область и г. Шымкент показали один из самых низких результатов по читательской грамотности за период участия Казахстана в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), хотя стоит отметить небольшую положительную динамику региона в течение данного периода.

Метод. В рамках конструктивистской парадигмы был применен метод кейс-стади, позволивший всесторонне изучить данное явление в контексте его «реальной жизни» [32; 40]. Для построения кейса были тщательно изучены отдельные характеристики региона. Детальные протоколы индивидуальных интервью и фокус-групп были разработаны на основе проанализированных нормативных актов и изученной литературы по теме низкой успеваемости обучающихся.

В целях изучения причин роста доли слабоуспевающих учащихся в мае-июне 2022 г. в г. Шымкенте и близлежащих районах был проведен сбор качественных данных в четырех общеобразовательных школах и двух колледжах (городская и сельская среда). Участники исследования были привлечены с помощью целенаправленной нерепрезентативной выборки и выборки методом «снежного кома» [19; 20]. Для глубинного понимания социальных последствий плохой успеваемости к участию в проекте, помимо администрации организаций образования,

¹ Внешняя оценка учебных достижений (ВОУД) — разновидность мониторинга качества обучения, независимого от образовательных организаций.

² NEET (not in education, employment and training) — термин, обозначающий категорию молодых людей, которые в силу различных факторов экономического, социального и политического характера не работают и не учатся.

педагогов и обучающихся, были приглашены классные руководители, социальные педагоги, психологи и родительская общественность [12]. В рамках данной статьи представлены убеждения 18 учителей-предметников, которые участвовали в фокус-группах, а также 4 классных руководителей, которые приняли участие в индивидуальных интервью.

Результаты исследования

Убеждения учителей в отношении слабоуспевающих обучающихся. Убеждения учителей в отношении учеников являются значимым явлением, потому что оказывают непосредственное влияние на образовательный процесс и развитие учащихся. Исследования показывают, что ожидания учителей в значительной степени влияют на академические достижения учеников. При этом, чем выше преуспевают в учебном процессе учащиеся, тем положительнее учителя относятся к ним [30].

Результаты исследования, вытекающие из анализа интервью и фокус-групп с учителями, подтверждают данный аргумент. Педагоги предпочитают уделять больше внимания преуспевающим ученикам, объясняя это тем, что работа со слабоуспевающими учениками в школе требует больше времени и энергии. Более того, учителя убеждены, что фокус на слабоуспевающих учениках в итоге может негативно сказаться на успехах их более способных сверстников:

Учитель 3: Я обычно так советую: если ты знаешь, что не сможешь сдать ЕНТ [единое национальное тестирование], то зачем тебе время тратить, лучше освой одну профессию за это время. Но я не заставляю. Дальше решают родители. Я не имею права говорить, чтобы ученик ушел из школы. Школа всегда открыта, независимо от того, как ученик учится. Например, одна из моих учениц, отличница, хочет уйти, я говорю, что ты можешь сдать ЕНТ.

Учитель 2: Зачем ученику тратить время, если он не учится? Этот ученик все равно не будет посещать уроки в 10—11-х классах. Он будет работать. Мы будем требовать посещать уроки. Потом будет конфликт с родителями. Почему бы вместо этого ему не осво-

ить профессию за это время? (фокус-группа с учителями_54).

При этом, говоря о причинах слабой успеваемости, учителя ссылаются на личные характеристики учеников, например, их социально-экономический статус (СЭС), особенности в поведении, уровень образования родителей. В частности, учителя видят основной причиной неуспеха сложное социально-экономическое положение семьи. Финансовые трудности, с которыми сталкиваются ученики из малообеспеченных семей, ограничивают возможности для дополнительных занятий и репетиторов, а в более радикальных случаях вынуждают детей к раннему трудоустройству, что приводит к регулярным пропускам занятий в школе.

Детям с низкой успеваемостью получается трудно найти общий язык с учителями, со сверстниками. Они не усваивают материал, не могут ответить на вопросы. Расспрашиваем про них у классного руководителя, и в большинстве случаев оказывается, что они из неполной семьи, например, или из семьи с трудным материальным положением, ребенок, у которого проблемы в семье, одним словом (участник 6, фокус-группа с учителями_31).

Дети здесь с детства помогают родителям... Многодетная семья, приходится работать, как-то помогать родителям. И он не успевает и работать, и учиться. Может быть, это тоже один из факторов (классный руководитель_30).

Убеждения учителей затрагивают и родителей слабоуспевающих обучающихся, чья низкая вовлеченность в образовательный процесс рассматривается педагогами как следующая значимая причина снижения успеваемости в школе. Чаще всего это родители с высокой трудовой загруженностью и многодетные родители, которые, по мнению педагогов, «перекалывают ответственность на школу» и являются «проблемными». По словам педагогов, низкая вовлеченность родителей чаще наблюдается у учащихся с низкой мотивацией, тревожностью и девиантным поведением. Именно такие дети, по словам учителей, могут стать хронически неуспевающими.

Учитель 3: У учеников с высоким уровнем обучения родители контролируют своих детей. Например, материалы, которые нужны на уроке, приносят именно ученики, родители которых являются более требовательными к обучению. А ученики с низким уровнем, родители не уделяют внимания, нет времени, не контролируют. Если начинаешь требовать с таких детей, то родители начинают жаловаться. Разница в родителях.

Учитель 2: Да. Все зависит от родителей. Дети, которых родители не контролируют, даже учебник не приносят в школу. Учебники есть у всех детей, но некоторые не приносят в школу. Иногда даже школьную форму не контролируют (фокус-группа с учителями_54).

Влияют на общество, скорее всего, не эти дети, а их необразованность и необразованность их родителей. Например, вот я смотрела статистику своего класса, у нас как учатся дети, точно так же и образование родителей. Например, у большинства родителей нет ни высшего, ни какого-то среднего образования. То есть они работают на низкооплачиваемых работах (классный руководитель_30).

Педагоги определяют этих учащихся как «детей в группе риска», чье сложное поведение обусловлено эмоциональными, поведенческими и психологическими проблемами, которые необходимо решить для достижения устойчивого академического прогресса. Такие учащиеся испытывают трудности с соблюдением школьной дисциплины, часто нарушают нормы и провоцируют конфликты, а также имеют проблемы во взаимоотношениях с учителями и сверстниками. Результаты исследования говорят о том, что учителя не готовы работать с такими детьми, что соответствует утверждению С.Г. Косарецкого, Т.А. Мерцаловой и Н.А. Сениной о том, что решением проблемы учителя видят исключение из школ детей, нарушающих дисциплину [8].

Слабо мотивированные и неуверенные учащиеся также подвержены риску неуспеваемости и требуют вмешательства со стороны специалистов [25]. Недостаточная заинтересованность в учебе может быть связана с пси-

хологическим состоянием ребенка. Педагоги отмечают, что учащиеся 5—7 классов часто сталкиваются с «переломными» и кризисными моментами, связанными с переходом в среднюю школу и возрастными изменениями. В этот период ученики могут потерять интерес и мотивацию к учебе, что в результате приводит к снижению их успеваемости.

По убеждениям учителей, учащиеся с особыми образовательными потребностями (ООП) также подвержены риску низкой академической успеваемости. Со слов педагогов, несмотря на наличие тьюторов и возможности обучения на дому, особенности физического и когнитивного состояния детей с ООП могут существенно ограничить их успехи в учебе.

Есть ученик, который плохо слышит. Ему готовим специальные материалы, облегченные задания. И оценки тоже ставим завышенные (участник 3, фокус-группа с учителями_43).

Более того, педагоги проявляют скептический настрой относительно возможностей таких учащихся — практически все учителя, принимавшие участие в исследовании, выразили мнение, что академическая неуспеваемость является характерной чертой для учеников с ООП.

Убеждения учителей в школьном контексте. Помимо убеждений педагогов в отношении слабоуспевающих учащихся результаты исследования показали отсутствие утвержденных методических руководств для школ и педагогов, позволяющих учителям своевременно выявлять и оказывать помощь ученикам, нуждающимся в дополнительной помощи и поддержке. Более того, все педагоги обладают профессиональными навыками и компетенциями для работы со слабоуспевающими учениками. Учителя признают, что чаще всего с такими учениками работают узкопрофильные специалисты: школьные психологи и социальные педагоги. Иными словами, ответственность за работу с такими детьми ложится на плечи специалистов и рассматривается с позиции «коррекционных занятий».

А почему школа это должна делать? Школа делает свою функцию, она дает образование. Я думаю, что это больше родители должны, больше государство должно, я не знаю. Почему все школа? Школа не обязана воспитывать детей, она должна учить детей, а воспитывать уже должны или какие-то другие заведения, или семья, в большей степени (классный руководитель_30).

В начальном звене все хорошо ладят между собой, это у подростков чуть-чуть труднее. В 9-м классе особенно сложнее, препирательство, ссоры. И тогда мы прибегаем к психологу... и просим их помочь (участник 3, фокус-группа с учителями_43).

Узкопрофильные специалисты действительно могут работать со слабоуспевающими учениками, предлагая сессии, тесты и индивидуальные занятия. Однако важно осознавать, что большую часть времени учащиеся проводят с учителями предметов и классными руководителями, поэтому педагогам важно понимать и применять основы психологии в своей работе [15]. Учителя же склонны рассматривать школьных психологов скорее как ресурс поддержки педагога, чем как специалистов, предназначенных для оказания помощи детям. Такой подход наблюдается как в Казахстане [9], так и в других постсоветских странах [10], где роль школьного психолога сводится к «исправлению» проблемных детей.

Отсутствие необходимых профессиональных навыков у учителей, а также их негативные убеждения в отношении слабоуспевающих учащихся приводят к тому, что учителя намеренно упрощают учебную программу и предъявляют заниженные требования к таким ученикам. Одним из последствий такой школьной практики является образовательная стигматизация и ярлык «двоечника», что влияет на дальнейшую образовательную траекторию обучающегося, вплоть до его перехода в категорию группы NEET-молодежи [2].

Есть такие, кто поступают на бесплатное обучение, но не могут его закончить. Если ребенок не может поступить в вуз, на них выпадает доля зарабатывания на жизнь, вы-

полняя тяжелые работы. Конечно, это влияет на общество. Хорошо, когда дети обучаются в вузах, имеют специальности, хотя бы имеют средне-специальное образование, в котором они специализируются на повара, на электрика, например. Нет такого, что все поступают в вузы и будут иметь высшее образование (классный руководитель_31).

Убеждения учителей на системном уровне. На системном уровне убеждения учителей относительно слабой успеваемости, выявленные в процессе исследования, обусловлены несколькими факторами.

Во-первых, многие педагоги, опрошенные в рамках нашего исследования, напрямую связывают слабую академическую успеваемость учащихся с региональной социально-экономической ситуацией. В частности, в этом регионе значительная часть населения занята в семейном предпринимательстве или работает на семейных сельскохозяйственных предприятиях. Это делает участие детей в бизнесе или их потребность в заработке денег обычным явлением в местных сообществах.

Есть те, кто выбирают профессию своих родителей. От родителей много что зависит. Если родители запретили бы уйти, они бы остались. Если родители говорят — все, уходи, будешь работать вместе со мной, например, они уходят [из школы] (участник 1, фокус-группа с учителями_109).

С точки зрения учителей, это становится значительным препятствием для образовательного процесса слабоуспевающих учеников. Этот вывод основан на наблюдении, что учащиеся, занятые внеучебной работой, не могут уделить достаточно времени учебе и выполнению домашних заданий. Такая обусловленность успеваемости социально-демографической ситуацией подтверждает идею о взаимосвязи между образовательными результатами и условиями жизни обучающихся. Таким образом, по мнению учителей, вопрос о поддержке и развитии слабоуспевающих учащихся не может быть решен только в контексте образовательной системы и должен учитывать широкий спектр социальных и экономических факторов.

Во-вторых, опрошенные педагоги обратили внимание и на роль существующей образовательной системы Казахстана в проблеме низкой успеваемости. Большинство педагогов высказывает убеждение, что система образования в стране не придает должного значения этому вопросу, что в итоге затрудняет предоставление соответствующей поддержки слабоуспевающим ученикам. Подтверждая свою позицию, педагоги указывают на отсутствие достаточного времени для работы с учащимися, которые испытывают трудности в учебе. Это напрямую связано с повышенными требованиями к подготовке одаренных учеников к различным олимпиадам и единому национальному тестированию, что значительно увеличивает нагрузку на учителей. Кроме этого, текущая система аттестации педагогов оценивает их работу на основе числа победителей и призеров конкурсов и олимпиад, которых они подготовили. Вместе с тем трудоемкая работа со слабоуспевающими учениками, которая часто воспринимается как более сложная, остается незамеченной. Более того, педагоги считают, что нехватка компетенций в области работы со слабоуспевающими учениками не компенсируется через государственную систему повышения квалификации или другие доступные учителям механизмы профессионального развития.

На них [слабоуспевающих учеников] не хватает уже как-то времени, желания иногда... Я думаю, что лучше уделять [внимание] все-таки детям с высокой мотивацией... Хочется иногда позаниматься вот с таким хорошим учеником, а приходится заниматься со слабоуспевающими, чтобы они не отставали от этих (классный руководитель_30).

Педагоги выражают озабоченность по поводу того, как структурированы учебные программы и учебные пособия. По их мнению, эти ресурсы более адаптированы для работы с одаренными детьми и не обеспечивают эффективного обучения для слабоуспевающих учеников.

У меня есть рекомендация насчет учеников. Это очень хорошие интересные ученики, но они предназначены для одаренных

детей. Они очень сложные для детей со средней и низкой успеваемостью. А если им давать еще и другие материалы, то они будут считать себя ущемленными (участник 1, фокус-группа с учителями_109).

Они также отмечают, что отмена практики повторного обучения слабоуспевающих учеников привела к ухудшению ситуации. По их мнению, эта практика позволяла ученикам наверстать пропущенные знания и предотвращала увеличение образовательного отставания.

Наконец, третье системное убеждение, выявленное в ходе нашего исследования, связано с преобладающим в обществе представлением об организациях технического и профессионального образования (ТиПО) как о типичной траектории для слабоуспевающих учеников. Некоторые педагоги из опрошенных нами считают, что слабоуспевающие ученики могут делать выбор в пользу колледжа из-за страха невозможности успешного завершения учебы в старших классах школы, в то время как другие говорят о давлении со стороны руководства подтолкнуть слабоуспевающих учеников к такому выбору.

Слышала, что в некоторых школах выгоняют детей... [открыто] говорят, что «тебе лучше, конечно, пойти в колледж». Рекомендуют, во всяком случае (классный руководитель_30).

Некоторые боятся, что не поступят в вуз, потому что не сдадут ЕНТ, говорят, что не могут позволить себе учиться на платном отделении. Поэтому идут в колледж, учатся там на бесплатной основе. Сейчас трудно же с тестовыми вопросами. Не все смогут сдать (классный руководитель_109).

Это стереотипное мнение часто становится преградой для признания и решения проблемы низкой успеваемости, поскольку слабоуспевающие ученики воспринимаются как те, кто направляется в организации ТиПО, вместо того чтобы получать поддержку в рамках школьной системы. Такое стереотипное представление, в свою очередь, может способствовать укреплению социального неравенства, поскольку оно воспроизводит

негативное общественное мнение о слабоуспевающих учениках и влияет на возможности их образовательного и социального продвижения.

Выводы

Проведенное исследование убеждений учителей выявило некоторые ключевые проблемы, связанные с восприятием слабоуспевающих учащихся и отношением к ним в образовательном контексте. В частности, исследование показало, что педагоги склонны концептуализировать успеваемость как индивидуальную характеристику учеников, обусловленную социально-экономическим статусом их семей, их физическими и когнитивными особенностями [1; 30; 31]. Более того, работа со слабоуспевающими учащимися воспринималась как задача узкопрофильных специалистов, таких как школьные психологи и социальные работники, которые применяют различные методы коррекции [9; 10]. Такое представление об успеваемости формирует заниженные ожидания академического успеха слабоуспевающих детей, создавая барьер для вовлечения учителей в дополнительную работу с этими учениками и развития стимулирующей образовательной среды для всех обучающихся. В результате дети, испытывающие трудности в обучении, часто подвергаются процессам маргинализации и стигматизации в контексте школы [2].

Данные убеждения подкрепляются системными факторами, такими как социально-экономические особенности региона, ориентация системы образования на поддержку одаренных детей и восприятие ТипО как предопределенного пути и естественной «точки назначения» для слабоуспевающих учащихся. В свете этих убеждений формируются педагогические практики, которые создают особую образовательную траекторию для слабоуспевающих учеников. Уже в начальных и средних классах такие ученики выделяются в отдельную группу «проблемных» детей, которая служит транзитной зоной для их дальнейшего вытеснения из школы в старших классах и перехода в организации ТипО [12].

Изучение данной ситуации обнаруживает параллели с медицинской моделью ограниченных возможностей в теории инклюзивного образования [27], где акцент делается на выявлении и коррекции дефицитов и отклонений, а не на развитии потенциала и социального включения каждого ученика. Такой подход усугубляет проблемы социальной интеграции и лишает учащихся возможностей для развития и обучения, основанных на индивидуальных способностях и интересах учеников. Более того, он создает существенные препятствия для социальной мобильности, способствуя воспроизводству социального неравенства и снижению экономического потенциала значительной части молодого населения.

В этой связи существует необходимость создания более инклюзивной образовательной среды, т.е. такой среды, в которой приветствуются разнообразие и индивидуальность учащихся, уважаются и учитываются в методах преподавания индивидуальные особенности обучения детей, исключается стигматизация слабоуспевающих. Следуя социальной модели ограниченных возможностей в теории инклюзивного образования, можно сказать, что это достижимо, если педагоги пересмотрят свои убеждения, отказавшись от представления низкой успеваемости как неизменной характеристики ребенка и осознав свою роль в социальном конструировании слабоуспевающих учащихся.

С одной стороны, это требует целенаправленного развития соответствующих компетенций педагогов, изменения их подходов к преподаванию, оцениванию и ресурсно-методической поддержке. Однако это также требует и пересмотра текущих образовательных политик в сторону поощрения работы учителей не только с одаренными учениками, но и со слабоуспевающими.

При этом важно понимать, что результаты, полученные в ходе данного исследования, представляют картину одного региона и, соответственно, не могут быть обобщены из-за ограниченного объема выборки и фокуса на глубинном понимании отдельных случаев. Метод кейс-стади и в целом методология качественного исследования хоть и играют

важную роль в получении глубокого понимания социальных явлений, все же обладают определенными ограничениями. Субъективность, ограниченная обобщаемость, сложности в анализе данных и ограниченная репрезентативность качественных методов исследования могут повлиять на достоверность результатов исследования.

В этой связи для повышения репрезентативности и обобщаемости результатов необходим более комплексный подход к из-

учению проблемы низкой академической успеваемости. В частности, проведение исследования с использованием количественной методологии во всех регионах Казахстана позволит учесть культурные и социально-экономические различия регионов, а также статистически обоснованно определить предикторы низкой успеваемости учеников для своевременного прогнозирования проблем, снижающих академическую успешность детей в Казахстане.

Литература

1. Гасинец М.В., Капуза А.В., Добрякова М.С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 75—97. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-75-97
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Образовательная стигматизация как социальный феномен: социологический анализ [Электронный ресурс] // Мир России. 2023. № 2(32). С. 6—29. DOI:10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29
3. ИАЦ. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2020 года). Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр», 2021.
4. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 17—26. DOI:10.17759/jmfr.2022110302
5. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmfr.2019080101
6. Исекешев А.О., Буранбаев А.Б., Жаиков К.М., Кабдуалиева М.А., Пазылхаирова Г.Т., Садиева С.С. Рекомендации по результатам аналитического исследования по теме: Развитие человеческого капитала Республики Казахстан. г. Нур-Султан, 2020.
7. Керша Ю. Школьная композиция на тему неравенства [Электронный ресурс] // Вести образования. 2021. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/3/23/Neravenstvo/16754-shkolnaya_kompozitsiya_na_temu_neravenstva (дата обращения: 12.04.2023).
8. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
9. Крылова Е. Проблемы школьного психолога в Казахстане [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://oqu-zaman.kz/?p=22361> (дата обращения: 20.02.2023).
10. Мирошникова А. Что не так с психологическими службами в украинских школах [Электронный ресурс]. URL: <https://osvitoria.media/ru/experience/chto-ne-tak-s-psyhologicheskymu-sluzhbamy-v-ukraynskyh-shkolah/> (дата обращения: 20.12.2022).
11. Мурзалинова А.Ж., Жанбеков Х.Н., Корнилова Т.Б., Галимжанова М.А., Байдалиев Д.Д. Аспекты деятельности педагога для профилактики и преодоления затруднений учащихся в обучении [Электронный ресурс] // Педагогика и психология. 2022. № 4(53). С. 152—164. DOI:10.51889/7693.2022.29.23.020
12. Тазабек Ш.О., Турсунбаева К.А., Щербаков А.А. Слабоуспевающие обучающиеся: диагностика, факторы риска, поддержка. г. Астана, 2022.
13. Хавенсон Т., Сергеева Т. Восприятие контингента. В Алексеева К.В., Вергелес К.П., Захаров А.Б., Карной М., Ларина Г.С., Маркина В.М. ... Хавенсон Т.Е. (Не)обычные школы: разнообразие и неравенство. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. С. 62—76.
14. Центр развития трудовых ресурсов. Рынок труда Казахстана в 2021 году [Электронный ресурс]. URL: <https://iac.enbek.kz/ru/node/1328> (дата обращения: 10.12.2022).
15. American Psychological Association. Top 20 principles from psychology for PreK-12 teaching and learning: Coalition for Psychology in Schools and Education. 2015.
16. Bornstein M.H., Bradley R.H. Socioeconomic status, parenting, and child development. Routledge, 2014.

17. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI Press, 1989. 6. P. 187—251.
18. Buehl M.M., Beck J.S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices / In Fives H., Gill M.G. (Eds.) // *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 2015. P. 66—84.
19. Cohen L.M., Manion L., Morrison K. *Research methods in education*. UK: Routledge, 2011.
20. Creswell J.W. *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2012.
21. Darling-Hammond L. *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress, 2010.
22. Erikson R., Goldthorpe J.H., Jackson M., Yaish M., Cox D.R. On class differentials in educational attainment // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2005. Vol. 102(27). P. 9730—9733.
23. Fives H., Buehl M.M. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us // *APA educational psychology handbook*. 2012. Vol. 2. P. 471—499. DOI:10.1037/13274-019
24. Gilmour A.F., Henry G.T. A comparison of teacher quality in math for late elementary and middle school students with and without disabilities // *The Elementary School Journal*. 2018. Vol. 118(3). P. 426—451.
25. Kaniuka T. Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students // *Journal of Instructional Psychology*. 2010. Vol. 37(2). P. 184—188. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309347646>
26. Kopeyeva A. Understanding factors behind regional inequality in education in Kazakhstan // *Central Asian Affairs*. 2020. Vol. 7(1). P. 38—79. DOI:10.1163/22142290-0701002
27. Masuku M. Restoring inclusive education: Paradigm shift from a medical to social model among learners with disability // *Journal of Sociology & Social Anthropology*. 2021. DOI:10.31901/24566764.2021/12.3-4.370
28. Leach M.T., Williams S.A. *A Social Inequality Perspective. African American Behavior in the Social Environment: New Perspectives*, 2013.
29. Lyche C. Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving, OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris 2010. 53. DOI:10.1787/5km4m2t59cmr-en
30. Namrata E. Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: a qualitative analysis // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 15(1). P. 850—853.
31. National Center for Learning Disabilities. *Early Detection of Learning Difficulties: From “Recognizing Risk” to “Responding Rapidly”*. 2020.
32. Njie B., Asimiran S. Case study as a choice in qualitative methodology // *Journal of Research & Method in Education*. 2014. Vol. 4(3). P. 35—40.
33. OECD. *Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
34. OECD. *PISA 2018 results (Volume I-III): Kazakhstan: What 15-year-old students in Kazakhstan know and can do*. OECD Publishing, 2019.
35. Rose H., Betts J.R. The effect of high school courses on earnings // *Review of Economics and Statistics*. 2004. Vol. 86(2). P. 497—513.
36. Schleicher A. *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. 2006.
37. Schleicher A. *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*. 2016.
38. Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research // *Review of educational research*. 2005. Vol. 75(3). P. 417—453.
39. Yeh S.S. *Solving the achievement gap: Overcoming the structure of school inequality*. 2017. Palgrave Macmillan.
40. Yin R.K. *Introducing the world of education: A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

References

1. Gasinets M., Kapuza A., Dobryakova M. Agentnost' uchiteley v formirovani uchebnogo uspekha shkol'nikov: roli i ubezhdeniya [Teacher agency in shaping schoolchildren's educational success: roles and beliefs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2022, no. 1, pp. 75—97. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-75-97 (In Russ.).
2. Zborovskiy G., Ambarova P. Obrazovatel'naya stigmatizatsiya kak sotsial'nyy fenomen: sotsiologicheskyy analiz [Educational stigmatization as a social phenomenon: a sociological analysis]. *Mir*

- Rossii = World of Russia*, 2023, no. 2(32), pp. 6—29. DOI:10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29 (In Russ.).
3. IAC. *Natsional'nyy doklad o sostoyanii i razvitiit sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2020 goda)* [National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (based on the results of 2020)]. Nur-Sultan. JSC Information analytical centre, 2021. (In Russ.).
4. Isayev E., Kosaretsky S., Koroleva Y. *Sovremennyye modeli profilaktiki i korrektsii trudnostey v obuchenii v rabote shkol'nykh sluzhb podderzhki v*

- zarubezhnykh stranakh [Modern models of prevention and correction of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 17—26. DOI:10.17759/jmfp.2022110302 (In Russ.).
5. Isaev E., Kosaretsky S., Mikhailova A. Zarubezhnyy opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noy neuspevayemosti u detey, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Western European experience of prevention and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. (In Russ.).
6. Isekeshv A.O., Buranbayev A.B., Zhaikov K.M., Kabdualiyeva M.A., Pazykhairova G.T., Sadiyeva S.S. Rekomendatsii po rezul'tatam analiticheskogo issledovaniya po teme: Razvitiye chelovecheskogo kapitala Respubliki Kazakhstan [Recommendations based on the results of an analytical study on the topic: Development of the human capital of the Republic of Kazakhstan]. Nur-Sultan, 2020. (In Russ.).
7. Kersha Y. Shkol'naya kompozitsiya na temu neravenstva [School composition on the theme of regarding inequality]. *Vesti obrazovaniya = News on Education*, 2021. Available at: https://vogazeta.ru/articles/2021/3/23/Neravenstvo/16754-shkolnaya_kompozitsiya_na_temu_neravenstva (Accessed 12.04.2023). (In Russ.).
8. Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605 (In Russ.).
9. Krylova Y. Problemy shkol'nogo psikhologa v Kazakhstane [Problems of the school psychologist in Kazakhstan], 2018. Available at: <https://oqu-zaman.kz/?p=22361> (Accessed 20.02.2023). (In Russ.).
10. Miroshnikova A. Chto ne tak s psikhologicheskimi sluzhbam v ukrainkikh shkolakh [What is wrong with psychological services in Ukrainian schools]. Available at: <https://osvitoria.media/ru/experience/chto-ne-tak-s-psyhologicheskymy-sluzhbam-v-ukraynskyyh-shkolah> (Accessed 20.12.2022). (In Russ.).
11. Murzalinova A., Zhanbekov Kh., Kornilova T., Galimzhanova M., Baydaliyev D. Aspekty deyatelnosti pedagoga dlya profilaktiki i preodoleniya zatrudneniy uchashchikhsya v obuchanii [Aspects of the teacher's activity for the prevention and overcoming of students' learning difficulties]. *Pedagogika i psikhologiya = Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 4(53), pp. 152—164. DOI:10.51889/7693.2022.29.23.020 (In Russ.).
12. Tazabek Sh., Tursunbayeva X., Chsherbakov A. Slabouspevayushchiye obuchayushchiyesya: diagnostika, faktory riska, podderzhka [Low achieving students: characteristics, risk factors, and support.]. 2022. Astana. (In Russ.).
13. Khavenson T., Sergeyeva T. Vospriyatiye kontingenta [Perception of the contingent]. In Alekseyeva K., Vergeles K., Zakhharov A., Karnoy M., Larina G., Markina V. ... Khavenson T. (Eds.). (Ne) obychnyye shkoly: raznobraziye i neravenstvo [(Un)conventional Schools: Diversity and Inequality]. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019, pp. 62—76. (In Russ.).
14. Tsentr razvitiya trudovoykh resursov [Center for Human Resources Development]. Rynok truda Kazakhstana v 2021 godu [The labor market of Kazakhstan in 2021]. Available at: <https://iac.enbek.kz/ru/node/1328> (Accessed 10.12.2022). (In Russ.).
15. American Psychological Association. Top 20 principles from psychology for PreK-12 teaching and learning: Coalition for Psychology in Schools and Education, 2015.
16. Bornstein M.H., Bradley R.H. Socioeconomic status, parenting, and child development. Routledge, 2014.
17. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI Press, 1989, pp. 187—251.
18. Buehl M.M., Beck J.S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In Fives H., Gill M.G. (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 2015, pp. 66—84.
19. Cohen L.M., Manion L., Morrison K. Research methods in education. UK: Routledge, 2011.
20. Creswell J.W. Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, 2012.
21. Darling-Hammond L. Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Center for American Progress, 2010.
22. Erikson R., Goldthorpe J.H., Jackson M., Yaish M., Cox D.R. On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2005. Vol. 102(27), pp. 9730—9733.
23. Fives H., Buehl M.M. Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2012. Vol. 2, pp. 471—499. DOI:10.1037/13274-019
24. Gilmour A.F., Henry G.T. A comparison of teacher quality in math for late elementary and middle school students with and without disabilities. *The Elementary School Journal*, 2018. Vol. 118(3), pp. 426—451.
25. Kaniuka T. Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 2010. Vol. 37(2), pp. 184—188. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309347646>

26. Kopeyeva A. Understanding factors behind regional inequality in education in Kazakhstan. *Central Asian Affairs*, 2020. Vol. 7(1), pp. 38—79. DOI:10.1163/22142290-0701002
27. Masuku M. Restoring inclusive education: Paradigm shift from a medical to social model among learners with disability. *Journal of Sociology & Social Anthropology*, 2021. DOI:10.31901/24566764.2021/12.3-4.370
28. Leach M.T., Williams S.A. A Social Inequality Perspective. *African American Behavior in the Social Environment: New Perspectives*, 2013.
29. Lyche C. Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving, *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris, 2010. 53. DOI:10.1787/5km4m2t59cmr-en
30. Namrata E. Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: a qualitative analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 15(1), pp. 850—853.
31. National Center for Learning Disabilities. Early Detection of Learning Difficulties: From “Recognizing Risk” to “Responding Rapidly”, 2020.
32. Njie B., Asimiran S. Case study as a choice in qualitative methodology. *Journal of Research & Method in Education*, 2014. Vol. 4(3), pp. 35—40.
33. OECD. Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed. PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
34. OECD. PISA 2018 results (Volume I-III): Kazakhstan: What 15-year-old students in Kazakhstan know and can do. OECD Publishing, 2019.
35. Rose H., Betts J.R. The effect of high school courses on earnings. *Review of Economics and Statistics*, 2004. Vol. 86(2), pp. 497—513.
36. Schleicher A. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success. 2006.
37. Schleicher A. Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession. 2016.
38. Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 2005. Vol. 75(3), pp. 417—453.
39. Yeh S.S. Solving the achievement gap: Overcoming the structure of school inequality. Palgrave Macmillan, 2017.
40. Yin R.K. Introducing the world of education: A case study reader. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

Информация об авторах

Турсунбаева Ксения Александровна, доктор философии в области образования, директор департамента по науке, инновациям и аналитике, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», г. Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Тазабек Шолпан Орынбасарқызы, доктор философии в области образования, постдокторант в Высшей школе образования Назарбаев Университета, г. Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Щербakov Андрей Алексеевич, магистр гуманитарных наук в области полиязычного образования, главный аналитик Департамента аналитики, мониторинга и оценки, АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмета Байтұрсынұлы», г. Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

Information about the authors

Xeniya A. Tursunbayeva, PhD in Education, Head of Department for research, Innovations and Analytics, “Orleu” National Center for Professional Development, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Sholpan O. Tazabek, PhD in Education, Postdoctoral research fellow, Graduate School of Education, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Andrey A. Chsherbakov, MA in Multilingual Education, chief analyst, Department of analytics, monitoring and evaluation, Akhmet Baytursynuly “Taldau” National centre for research and evaluation of education, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

Получена 28.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 28.07.2023

Accepted 30.11.2023

Связь раннего образовательного и семейного опыта с академическими результатами детей в младшем школьном возрасте

Нисская А.К.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653>, e-mail: anissskaya@hse.ru

Ахмеджанова Д.Р.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Байрамян Р.М.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Лизунова Е.Г.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1694-9875>, e-mail: elizunova@hse.ru

Статья посвящена проблеме низких академических результатов. Исследования предпосылок данного явления говорят о позитивной роли раннего образовательного опыта, социально-экономического статуса (далее — СЭС¹), культурного капитала (далее — КК²) и других характеристик семьи. Авторы поставили цель изучить связь указанных факторов с академическими результатами детей в младшей школе на выборке 5235 учащихся первых (n=2574) и четвертых (n=2661) классов общеобразовательных школ Нижегородской области. Академические результаты измерены инструментами «Старт» и «Прогресс»; информация о семейном и образовательном опыте получена через опрос родителей школьников. Показано, что дети с низкими результатами чаще живут в сельской местности, а их семьи обладают более низким СЭС. Академические результаты в 4-х классах выше у детей, не посещавших детский сад, однако такой эффект характерен только для подвыборки со средними и высо-

¹ Социально-экономический статус включает такие показатели, как уровень образования родителей, место проживания, достаток семьи и пр. [17; 19].

² Культурный капитал включает социальные установки, ценности, знания и образовательные квалификации [10].

кими академическими результатами, как правило, из семей с высоким СЭС и КК. Данный результат является дискуссионным и не согласуется со значительным числом отечественных и зарубежных исследований, его интерпретация и осмысление требуют дальнейшего изучения.

Ключевые слова: ранний образовательный опыт; академические результаты; школьная неуспешность; младшие школьники.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность» (<https://ioe.hse.ru/failure-factors/>).

Для цитаты: Нисская А.К., Ахмеджанова Д.Р., Байрамян Р.М., Лизунова Е.Г. Связь раннего образовательного и семейного опыта с академическими результатами детей в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 70—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280506>

Relations Between Early Educational and Family Experiences and Academic Results of Elementary School Students

Anastasiya K. Nisskaya

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653>, e-mail: anisskaya@hse.ru

Diana R. Akhmedjanova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Roksana M. Bayramyan

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Evgeniia G. Lizunova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1694-9875>, e-mail: elizunova@hse.ru

This article focuses on the issues of low academic results. Research on the role of children's early educational experiences highlights the important role of kindergartens, socioeconomic status (SES³), cultural capital (CC⁴), and other family characteristics for future educational outcomes. The goal of this paper is to investigate the relationship of SES and CC with academic achievement of children in elementary school, using a sample of 5235 students of the first ($n=2574$) and fourth ($n=2661$) grades of secondary schools from the Nizhny Novgorod region of Russia. The academic results were measured using the

³ Socio-economic status includes such indicators as level of education of parents, place of residence, family wealth, etc. [17; 19].

⁴ Cultural capital includes social attitudes, values, knowledge and educational qualifications [10].

“Start” and “Progress” tests; the information about family and educational experiences was collected using family surveys. The results suggest that children with low academic achievement typically reside in rural areas and mostly come from families with low SES. The results indicated that in the fourth grade, the academic results of the children who didn't attend a kindergarten are higher than the results of the children who did. Nevertheless, this result refers only to a sample of fourth graders with medium and high academic achievement, coming from families with high SES and CC. These results contradict the findings from Russian and foreign studies on the role of early educational experiences. Therefore, the results from this study should be interpreted with caution and require additional rigorous examination.

Keywords: early educational experience; academic achievement; school failure; school success; elementary school.

Funding. This study was conducted as part of the study “A longitudinal study of the factors of school failure” (<https://ioe.hse.ru/failure-factors/>).

For citation: Nisskaya A.K., Akhmedjanova D.R., Bayramyan R.M., Lizunova E.G. Relations Between Early Educational and Family Experiences and Academic Results of Elementary School Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 70–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280506> (In Russ.).

Введение

Низкие академические результаты свидетельствуют о том, что ребенок не получает достаточных знаний в определенной предметной области, что негативно сказывается на его актуальном благополучии, является барьером для продолжения образовательного и профессионального развития, включения в экономические и социальные отношения. Данная проблема является следствием ряда разнородных факторов: образовательной политики и условий рынка труда, характеристик школы, семейного контекста, поведения ребенка и пр. [25].

В данной публикации изучается роль раннего образовательного опыта⁵. Широкий круг исследований демонстрирует его значимость для благополучия и будущего ребенка, при этом прямые указания на связь с академическими результатами в школе немногочисленны.

Обеспечение доступности и получения качественного дошкольного образования

является отправной точкой национальных целей и современной образовательной политики на государственном уровне [10; 14]. Оно предполагает приобретение когнитивных и поведенческих навыков, которые могут способствовать академическому успеху в более старшем возрасте [24]. При этом на будущей академической успешности могут сказываться не только ранний образовательный опыт или посещение дошкольных образовательных учреждений, но и контекстуальные факторы и внешнесредовые условия (социально-экономический статус семей, культурный капитал, семейный контекст и пр.) [3; 4; 18; 20; 33]. Многоаспектное сочетание образовательных, семейных и социальных условий, в которых пребывает дошкольник, может обусловить академическую (не)успешность в дальнейшем.

Академические результаты⁶ и способы их повышения или предсказания находятся

⁵ Ранний образовательный опыт подразумевает цикл образовательных и воспитательных мер, направленных на ребенка с целью всестороннего развития до момента его поступления в школу [11].

⁶ Под академическими результатами понимается суммарный показатель результатов имеющихся знаний и/или навыков по той или иной предметной области, характеризующий соответствие стандартам ФГОС данного возраста [12].

в фокусе внимания исследователей и практиков. Показано, что на них могут влиять характеристики самих учащихся (мотивированность, резильентность, когнитивное и некогнитивное развитие), социально-демографический статус семьи, а также опыт разнообразного взаимодействия с социумом (близкими взрослыми, сверстниками, образовательными организациями и пр.) [15].

Современное дошкольное образование и его характеристики

Дошкольное образование имеет разнообразные позитивные эффекты для когнитивного и социального развития ребенка, становления регуляторных функций, психологического благополучия, качества перехода к обучению в школе и школьной успешности [1].

Установлено, что образовательная среда дошкольной организации способствует принятию позиции школьника и успешной адаптации к школе, в то время как условия домашнего воспитания не полностью обеспечивают адаптационный процесс [7].

Лонгитюдные исследования роли дошкольного опыта показывают его особое влияние на развитие ребенка и успешность в будущем: продолжительность посещения дошкольной организации способствует более высокому уровню интеллектуального развития; дети из уязвимых семей значительно выигрывают от качественного дошкольного образовательного опыта [32].

Состояние системы образования для детей раннего и дошкольного возраста является предметом внимания большинства стран мира [26]. Одной из его центральных задач считается преодоление неравенства стартовых возможностей детей в период перед школой. По мнению родителей, также посещение детского сада вносит значительный вклад в школьные успехи ребенка [12].

Таким образом, широко распространено и фундировано представление о том, что посещение детского сада вносит вклад в успешность ребенка в школе. Представляется, что эта связь может быть опосредована рядом факторов: качеством и целями дошкольного образования, особенностями

семейного контекста, индивидуальными особенностями ребенка и пр.

Особенности дошкольного образования, способные повлиять на образовательные результаты младших школьников

На уровне образовательных организаций может значительно варьировать качество образования (образовательные практики и среда, взаимодействие педагога и детей, общение с родителями и пр.) [26].

Исследования связи раннего образовательного опыта и благополучия в школе показали, что более независимыми в первом классе являются ученики, пребывавшие в дошкольной среде, где педагоги поощряют общение, проявления уважения между детьми и взрослыми, способствуют самостоятельному решению конфликтов, акцентируют внимание на положительном поведении и пр. [8].

Содержание программ, реализуемых в дошкольных учреждениях, влияет на отношение первоклассника к учебной деятельности, учителю, одноклассникам, на степень его удовлетворенности посещением школы [6].

Наличие в группах условий для отдыха и расслабления, развития крупной моторики, поощрение взаимодействия между детьми связаны с более высоким уровнем развития регуляторных функций дошкольников, признанных предиктором академических результатов в школе [1]. Эмоциональная поддержка воспитателем детей связана с развитием языковых навыков и речи [27].

Успешность ребенка и семейный контекст

Особенности домашней образовательной среды отражаются на когнитивном и социальном развитии ребенка, его поведении, готовности к школе и учебных достижениях, а уровень образования родителей и их СЭС — на школьных достижениях [30]. В ряде случаев это обусловлено тем, что родители могут не считать себя важными участниками детского развития, что может снизить их мотивацию к школьной вовлеченности [21]. Также говорится о двойном механизме: с одной стороны, дети образованных родителей обладают более высоким интеллектом, с

другой — родители с высшим образованием используют более эффективные практики взаимодействия с ребенком [31].

Конstellляция факторов раннего образовательного и семейного опыта

Сочетание семейных и образовательных условий в предшкольный период порождает особый контекст для развития ребенка, способный повлиять на успехи в школе.

Дети из семей, менее благополучных с точки зрения СЭС, КК и пр., особенно остро нуждаются в высококачественном образовательном опыте, поскольку он может предотвратить развитие особых потребностей [29]. Вместе с тем именно детям из малообеспеченных семей чаще всего оказывается затруднен доступ к дошкольному образованию высокого качества [19].

Таким образом, обоснованным представляется изучение комплексного влияния семейного и раннего образовательного опыта на академические результаты школьников, в связи с этим *ключевым для данного исследования стал вопрос* о том, как варьируют академические показатели младших школьников в связи с ранним образовательным и семейным опытом.

Цель исследования — выявить обусловленность академических результатов в младшем школьном возрасте ранним образовательным и семейным опытом.

В качестве гипотез выдвинуты следующие предположения:

Гипотеза 1. Существуют значимые различия между детьми, посещавшими и не посещавшими детский сад, и академическими результатами по математике и чтению в 1-х классах.

Гипотеза 2. Существуют значимые различия между детьми с дошкольным опытом и без дошкольного опыта по математике и чтению в 4-х классах.

Гипотеза 3. Ранний образовательный опыт сказывается на академических показателях в младшем школьном возрасте.

Метод

Исследование проводилось в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факто-

ров, влияющих на школьную неуспешность» (<https://ioe.hse.ru/failure-factors/>). В данной статье использовались результаты опросов учащихся 1-х и 4-х классов школ Нижегородской области и их родителей.

Выборка. В тестировании академических результатов приняли участие 1248 первоклассников (49,0% — девочки, 51,0% — мальчики) и 1152 четвероклассников (50,2% — девочки, 49,8% — мальчики) родители каждого ребенка (или мать, или отец) заполнили опросник.

Процедура сбора данных. Для оценки академических результатов в первых классах использовалась процедура оценивания «Старт», в четвертых — «Прогресс». В среднем ученики заполняли анкеты около 40 минут. Во время заполнения анкет рядом с каждым первоклассником находился взрослый, внесивший ответы ученика в компьютерную программу. Во время заполнения опросников в 4-х классах присутствовали взрослые — учитель и/или координатор — на случай возникновения вопросов или возможных технических трудностей.

Инструменты. Для измерения академических результатов по математике и чтению у учащихся использовались процедуры оценивания «Старт» (1 класс) и «Прогресс» (4 класс), основанные на компьютерном адаптивном тестировании, что позволяет подбирать задания в зависимости от уровня знаний тестируемого (<https://ioe.hse.ru/failure-factors/>).

Для изучения дошкольного опыта использовались данные из родительских анкет. В целях настоящего исследования учитывались ответы на следующие вопросы: «Посещал ли ребенок детский сад?». Также выделена группа детей с низкими академическими результатами и использованы данные, описывающие такие характеристики семьи, как тип населенного пункта, СЭС, КК и наличие работы у родителя, проходившего опрос. При этом СЭС семьи понимается как интегральный показатель социального положения (образование, профессия), финансового статуса (доходы, расходы) семьи, определяющий стартовый этап становления

и дальнейшего развития детей⁷ [16; 18]. Культурный капитал семьи — индикатор мировоззрения и культурной идентичности семьи, включающий ценности, социальные установки, знания и образовательные квалификации, которые представлены в качестве базиса для детей в процессе их воспитания, обучения и развития⁸ [9].

Анализ данных. Обработка данных осуществлена с помощью программы статистического анализа R Studio. Для составления описательной статистики и статистического анализа *t test* использовался пакет *psych* [28], а для выявления взаимосвязей использовалась линейная регрессия в пакете *stats* (R, n.d.) и *rstatix* [22].

Результаты и обсуждение

Гипотеза 1 не подтвердилась. Значимых различий между посещением ребенком детского сада и академическими достижениями

по математике и чтению в 1-х классах при анализе всей выборки не выявлено. Вследствие этого мы предположили, что разница в академических результатах может объясняться разным семейным опытом. В качестве его показателей мы выделили СЭС, КК и вовлеченность родителя, прошедшего опрос, в рынок труда. При этом мы предположили, что высокие СЭС, КК и возможность родителя находиться с ребенком дома могут быть факторами более высоких академических результатов для детей, посещавших и не посещавших детский сад.

Результаты детального анализа по категориям СЭС, КК и наличия работы у родителя представлены в табл. 1.

Сопоставлены академические результаты детей из семей с низким СЭС, КК и работающим родителем и из семей с высоким СЭС, КК и неработающим родителем. Результаты анализа выявили, что дети, посещавшие

Таблица 1
Результаты детей по математике и чтению в 1-х классах в зависимости от дошкольного опыта

СЭС семьи детей с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Низкий СЭС (n=81)	Средний балл Высокий СЭС (n=649)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	44.94	48.77	-3.52(100.63)	0.00076	-0.42
2. Чтение	50.39	52.04	-1.88 (100.08)	0.12	-
СЭС семьи детей без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Низкий СЭС (n=6)	Средний балл Высокий СЭС (n=46)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	44.17	49.39	-1.18 (6.37)	0.28	-
2. Чтение	43.50	50.70	-1.34 (5.94)	0.23	-

⁷ Для определения СЭС в анкете задавался вопрос: «Как бы Вы оценили материальное положение Вашей семьи?». Респондент выбирал из следующих вариантов: 1 — Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания. 2 — На еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать. 3 — На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности. 4 — На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и другой техники представляет трудности. 5 — Достаточно обеспечены материально, но не можем позволить покупку автомобиля и дорогостоящего отпуска без обращения к кредиту. 6 — Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля.

⁸ Для определения КК в анкете задавался вопрос: «Сколько бумажных книг у Вас дома? Одна стандартная полка вмещает примерно 25 книг». Респондент выбирал из следующих вариантов: 1 — 0—10 книг. 2 — 11—25 книг. 3 — 26—100 книг. 4 — 101—200 книг. 5 — 201—500 книг. 6 — Более 500 книг.

КК семьи с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Низкий КК (n=423)	Средний балл Высокий КК (n=309)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	46.54	50.84	-6.19 (590.29)	0.0001	-0.48
2. Чтение	50.16	54.14	-6.34 (689.94)	0.0001	-0.47
КК семьи без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Низкий КК (n=31)	Средний балл Высокий КК (n=21)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	46.81	51.71	-1.84 (49.62)	0.07	-
2. Чтение	47.22	53.76	- 2.37 (50)	0.02	-0.62
Родитель работает у детей с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Работает (n=579)	Средний балл Не работает (n=152)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	48.50	47.83	0.78 (234.5)	0.44	-
2. Чтение	52.13	50.77	1.49 (203.28)	0.14	-
Родитель работает у детей без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Работает (n=28)	Средний балл Не работает (n=24)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	49.93	47.46	0.86 (46.06)	0.40	-
2. Чтение	48.54	51.41	-0.96(49.87)	0.34	-
Группа 1 (Низкий СЭС, КК и работающий родитель) и Группа 2 (Высокий СЭС, КК и неработающий родитель) детей с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Группа 1 (n=30)	Средний балл Группа 2 (n=56)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	45.33	51.38	-3.05 (58.55)	0.003	-0.69
2. Чтение	51.00	55.14	-2.24 (58.68)	0.03	-0.51
Группа 1 (Низкий СЭС, КК и работающий родитель) и Группа 2 (Высокий СЭС, КК и неработающий родитель) детей без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Группа 1 (n=4)	Средний балл Группа 2 (n=8)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	44.50	55.13	-1.64(6.01)	0.15	-
2. Чтение	40.00	54.63	-2.06(3.80)	0.11	-

детский сад из второй группы, получили выше баллы по математике [$t(58,548)=-3,0527, p=0,003, d=-0,69$] и чтению [$t(58,678)=-2,2359, p=0,03, d=-0,51$], размер эффекта средний, чем дети из первой группы. Разница в академических результатах у детей, не посещавших детский сад, не значима.

Итак, в действительности высокий уровень СЭС, КК семьи связан с академически-

ми результатами детей, а наличие свободного времени родителей позволяет уделять больше времени обучению и воспитанию детей в дошкольном возрасте, что также сказывается на их способности к обучению [15; 20]. Ощущение социального неравенства, финансовой депривированности с точки зрения психоземонального влияния могут выступать в качестве стрессового фактора, вследствие

чего ребенок испытывает негативные переживания, которые могут быть сопряжены с негативным образом семьи и отражаться на различных сферах его жизни [16].

Гипотеза 2 подтвердилась, однако парадоксальным образом. Результаты статистического анализа показывают, что дети, не посещавшие детский сад, имеют более высокие результаты по математике [$t(76,32)=-3,21, p=0,0002, d=-0,44$] и по чтению [$t(79,08)=-3,45, p=0,0002, d=-0,41$] в четвертых классах, чем дети, посещавшие детский сад. Размер эффекта средний. Для

того, чтобы понять, в какой мере посещение сада и семейный опыт вносят вклад в академические результаты, проведен дальнейший анализ.

Результаты детального анализа по категориям СЭС, КК и наличия работы у родителя, прошедшего опрос, представлены в табл. 2.

Сопоставлены академические результаты четвероклассников из семей с низким СЭС, КК и работающим родителем и из семей с высоким СЭС, КК и неработающим родителем. Результаты анализа выявили, что дети, посещавшие детский сад из второй

Таблица 2

Результаты детей по математике и чтению в 4-х классах в зависимости от дошкольного опыта

СЭС семьи детей с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Низкий СЭС (n=96)	Средний балл Высокий СЭС (n=580)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	48.12	50.78	-2.35(131.32)	0.02	-0.25
2. Чтение	47.81	51.24	-3.12(127.18)	0.002	-0.35
СЭС семьи детей без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Низкий СЭС (n=10)	Средний балл Высокий СЭС (n=35)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	50.7	58.11	-1.85(16.71)	0.08	-0.61
2. Чтение	49.7	57.11	-2.7(20.29)	0.01	-0.8
КК семьи с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Низкий КК (n=385)	Средний балл Высокий КК (n=289)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	47.43	54.35	-8.72(560.37)	0.0001	-0.69
2. Чтение	48.89	53.18	-5.62(609.52)	0.0001	-0.44
КК семьи без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Низкий КК (n=22)	Средний балл Высокий КК (n=25)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	50.95	61.80	-3.24(38.83)	0.002	-0.97
2. Чтение	51.45	58.840	-2.85(41.5)	0.006	-0.84
Родитель работает у детей с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Работает (n=561)	Средний балл Не работает (n=112)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	50.69	49.64	0.77(144.87)	0.44	-
2. Чтение	51.08	49.00	1.77(142.19)	0.08	-

Родитель работает у детей без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Работает (n=34)	Средний балл Не работает (n=13)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	57.00	56.00	0.27(27.67)	0.79	-
2. Чтение	55.70	54.53	0.41(27.62)	0.68	-
Группа 1 (Низкий СЭС, КК и работающий родитель) и Группа 2 (Высокий СЭС, КК и неработающий родитель) детей с дошкольным опытом					
Предмет	Средний балл Группа 1 (n=62)	Средний балл Группа 2 (n=38)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	46.78	55.57	-4.28(59.94)	0.0001	-0.95
2. Чтение	47.43	53.63	-2.92(63.98)	0.005	-0.64
Группа 1 (Низкий СЭС, КК и работающий родитель) и Группа 2 (Высокий СЭС, КК и неработающий родитель) детей без дошкольного опыта					
Предмет	Средний балл Группа 1 (n=4)	Средний балл Группа 2 (n=8)	t test (df)	p-value	Cohen's D
1. Математика	42.00	60.38	-6.91(9.65)	0.0001	-3.19
2. Чтение	50.25	59.13	-3.75(6.11)	0.009	-2.29

группы, получили выше баллы по математике [$t(59,939)=-4.2796, p<0,001, d=-0,95$] и чтению [$t(63,982)=-2,9216, p=0,04, d=-0,64$], размер эффекта высокий и выше среднего, чем дети из первой группы. У детей, не посещавших детский сад, размеры эффекта очень высокие. Таким образом, у учащихся 4-х классов, не посещавших детский сад, выше академические результаты, чем у учащихся, посещавших сад, тем самым гипотеза 2 подтвердилась полностью. Результаты этого исследования показывают, что дети, не посещавшие детский сад, учатся немного лучше детей, посещавших детский сад, но следует отметить малочисленность этой группы детей. Такой аномальный результат требует дополнительного изучения.

Гипотеза 3 подтвердилась частично. Результаты регрессионного анализа показывают, что непосещение ребенком детского сада значимо предсказывает академические достижения по математике [$\beta=4,525, t(1150)=3,543, p=0,0004, d=-0,44$] и по чтению в 4-х классах [$\beta=3,992, t(1140)=3,328, p=0,0009, d=-0,41$], размер эффекта средний. Для первоклассников такой связи не выявлено.

Полученные данные об отсутствии позитивного вклада посещения сада в академические результаты младших школьников вступают в противоречие с результатами широкого круга исследований, демонстрирующих позитивный эффект посещения детского сада. В связи с этим выдвинуто предположение, что негативный эффект может быть не тотальным, а характерным лишь для отдельных групп респондентов.

Для характеристики потенциально уязвимой в отношении академической неуспешности группы проанализирован семейный и образовательный опыт детей с низкими академическими результатами.

Показано, что неуспешные первоклассники чаще, чем по выборке в целом, проживают в сельской местности, реже — в большом городе ($p<0,0001$). Их матери и отцы обладают меньшим уровнем образования ($p<0,0001$), семьи имеют в целом более низкий СЭС ($p=0,006$) и культурный капитал ($p=0,0006$). Важно, что посещение детского сада не различается у детей с низкими результатами и всей выборкой.

Четвероклассники, показавшие низкие академические результаты, чаще проживают в

сельской местности, реже — в большом городе ($p < 0,0001$), их матери и отцы обладают менее высоким уровнем образования ($p < 0,001$), в семье ниже КК ($p < 0,0001$). Посещение детского сада не различается у детей с низкими результатами и всей выборкой. Социально-экономический статус семьи в 4-х классах не отличается у неуспешных детей и всей выборки.

Полученные результаты согласуются с результатами исследований неуспешности, проведенными в разных странах: дети из семей с низким культурным капиталом и социально-экономическим уровнем, проживающие в сельской местности, могут оказаться в группе риска по академическим результатам в школе независимо от наличия раннего образовательного опыта [20; 21; 30, 32; 34]. Возможно, подробное изучение особенностей этого опыта, отношения к нему ребенка могло бы показать определенные связи, однако этот исследовательский вопрос остался за рамками данного исследования.

Выводы

Описаны особенности группы детей с низкими академическими показателями, они чаще, чем по выборке в целом, проживают в сельской местности, реже — в большом городе; чаще воспитываются в семьях с низким социально-экономическим статусом и культурным капиталом. При этом на академических результатах у выделенной группы не сказывается посещение детского сада.

Исходя из цели исследования и руководствуясь поставленными гипотезами, установлено:

1. У учащихся 1-х классов, не посещавших и посещавших детский сад, различий в академических результатах (по математике и чтению) не выявлено. При этом дети, посещавшие детский сад, из семей с высоким СЭС и КК, а также с неработающим родителем, проходившим опрос, получили более высокие баллы по академическим результатам (по математике и чтению), чем дети из семей с низким СЭС, КК и работающими родителями.

2. У учащихся 4-х классов, не посещавших детский сад, выше академические ре-

зультаты (по математике и чтению), чем у детей, посещавших сад.

3. У учащихся 1-х классов получение дошкольного образовательного опыта не предсказывает академические результаты. Возможно, посещение детского сада в период пандемии COVID-19 было эпизодическим, что могло нивелировать как позитивные, так и негативные эффекты. Сбор данных в сентябре (в период адаптации) также мог исказить полученные результаты.

4. Учащиеся 1-х и 4-х классов из семей с низким социально-экономическим уровнем и культурным капиталом, проживающие в сельской местности, могут оказаться в группе риска академической неуспешности независимо от наличия раннего образовательного опыта.

Заключение

Получен противоречивый результат об отсутствии и даже наличии негативной связи опыта посещения детского сада с академическими результатами, не согласующийся с рядом мировых и отечественных работ. Необходимо подчеркнуть, что данный результат нельзя интерпретировать как то, что детский сад является фактором, ведущим к неуспешности, поскольку группа детей с низкими академическими результатами не отличалась от всей выборки степенью включенности в дошкольное образование.

Негативный эффект прослеживается для детей из семей с высоким СЭС и КК, демонстрирующими средние и высокие академические результаты. Исследование нюансов этой связи предполагает изучение роли вовлечения родителя, его участия в рынке труда и других факторов, приводящих детей из более обеспеченных ресурсами семей без опыта детского сада к самым высоким результатам по выборке.

Возможной причиной полученных результатов могло стать своеобразие образовательного опыта детей, чье обучение в детском саду пришлось на период пандемии коронавируса. Ограниченный доступ к образованию мог нивелировать его позитивные эффекты [23]. В городских семьях с неработающим родителем, высоким СЭС и КК дети могли

иметь доступ к значительным и разнообразным развивающим ресурсам, в отличие от семей, проживающих в сельской местности, имеющих меньшие стартовые возможности, где дети не могли в полной мере воспользоваться дошкольным образованием. В этом случае особенности академических результатов будут обусловлены скорее семейным контекстом, качеством обучения в первом классе, особенностями отношения ученик-учитель, нежели дошкольным опытом.

Кроме того, качество дошкольного образования могло быть не всегда высоким, в особенности в сельской местности и для семей, имеющих низкий СЭС и КК, что также могло негативно сказаться на академических результатах. Исследования, сфокусированные на дефицитах современного дошкольного образования, говорят о том, что образование невысокого качества может навредить развитию ребенка и его будущим академическим результатам. Одним из факторов риска считается то, что воспитателям не всегда удается построить образовательную работу с учетом специфики возраста, создать условия для амплификации развития [2]. Качество дошкольного опыта может снижаться из-за выхолащивания игры до дидактического инструмента приобретения новых умений и навыков, из-за обеднения «естественной» для дошкольного детства среды, вызванного стремлением к полной безопасности детей; ограничений физической активности и пр., что может приводить к «редукции самостоятельности, инициативности и в результате к дефициту самоконтроля» [13]. Наконец, дошкольный опыт может стать крайне негативным в случае, если его условия небезопасны, взрослые проявляют жестокость, агрессивность, нетолерантность [5].

Семьи детей с низкими академическими результатами чаще проживают в сельской местности и имеют невысокий культурный капитал, родители не имеют высшего обра-

зования и т.п. Эти дети испытывают выраженную потребность в высококачественном раннем образовательном опыте. Для решения этой задачи необходимы поддержка и развитие дошкольного образования в сельской местности и малых городах, организация разнообразного, доступного и привлекательного дополнительного образования для детей раннего и дошкольного возраста.

Ограничения

За рамками данного исследования оказался ряд дополнительных переменных, способных повлиять на образовательные результаты младших школьников. Прежде всего, это качество и регулярность образовательного опыта до школы, индивидуальные и возрастно-психологические особенности детей, благополучие адаптации к обучению в первом классе, особенности детско-родительских отношений, влияние пандемии на ранний образовательный опыт ребенка, в т.ч. практики родителей по восполнению его дефицита. Также отсутствуют данные о дополнительном образовании (развивающих занятиях, подготовке к школе и др.) у детей, которые не ходили в сад.

Время сбора данных пришлось на начало учебного года, когда дети сталкиваются с вызовами адаптационного периода. В этот период психологический климат в классе, поведение учителя, возрастно-психологические и индивидуальные особенности ребенка могут влиять на его академические результаты.

Эти и другие факторы следует учитывать в будущих исследованиях роли дошкольного опыта в изучении школьной (не)успешности. Тем не менее полученные результаты могут способствовать расширению исследовательского опыта по изучению школьной неуспешности в целом и быть полезны специалистам в области дошкольного и начального школьного образования.

Литература

1. Белолуцкая А.К., Веракса А.Н., Алмазова О.Б., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Шиян И.Б. Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных

функций дошкольников // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 85—96.

2. Бурлакова И.А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и

- образование. 2015. Том 20. № 3. С. 35—43. DOI:10.17759/pse.2015200305
3. Двойнин А.М., Савенков А.И., Поставнев В.М., Троцкая Е.С. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 6. С. 106—116.
4. Двойнин А.М., Троцкая Е.С. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 42—52. DOI:10.17759/pse.2022270204
5. Иванова А.Е., Кузнецова М.И., Семенов С.В., Федорова Т.Т. Факторы, определяющие готовность первоклассников к школе: выявление региональных особенностей // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 84—105. DOI:10.17323/1814-9545-2016-4-84-105
6. Мириманова М.С. Раннее прогнозирование социально-психологических рисков и их профилактика в дошкольных образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59150 (дата обращения: 25.05.2023).
7. Нисская А.К. Проблема перехода к обучению в школе. Обзор международных практик подготовки детей, организации преемственности образовательного содержания, взаимодействия родителей и образовательных организаций // Современное дошкольное образование. 2019. № 1(91). С. 18—31. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10037
8. Нисская А.К. Социальная ситуация развития в дошкольном учреждении как фактор адаптации первоклассников к школе // Психологические исследования. 2012. Том 5. № 23. С. 8. DOI:10.54359/ps.v5i23.777 (дата обращения: 25.05.2023).
9. Очкина А.В. Культурный капитал семьи как фактор социального поведения и социальной мобильности (на материалах исследования в провинциальном российском городе) // Мир России. 2010. Т. 19. № 1. С. 67—88.
10. Правительство Российской Федерации. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 г. и на плановый период до 2030 г. 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/ffcdb6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan_po_dostizheniyu_nacionalnyh_celey_razvitiya_do_2024g.pdf
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/>
12. Прошкова З.В. Влияние обучения в детском саду на образовательную успешность младшеклассников в оценках родителей // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Том 9. № 5. DOI:10.15862/22PSMN521
13. Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 79—89. DOI:10.17759/psyedu.2019110406
14. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/45726>
15. 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:10.17759/pse.2022270504
16. Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю. Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 1. С. 65—76.
17. Anderson S., Phillips D. Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills? // Dev Psychol. 2017. Vol. 53(6). pp. 1063—1078. DOI:10.1037/dev000031
18. Davis-Kean P.E., Tighe L.A., Waters N.E. The Role of Parent Educational Attainment in Parenting and Children's Development // Current Directions in Psychological Science. 2021. Vol. 30. Issue 2. DOI:10.1177/09637214211993116
19. Fenech M., Skatebol J. Supporting the inclusion of low-income families in early childhood education: an exploration of approaches through a social justice lens // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 25. pp. 1—19. DOI:10.1080/13603116.2019.1597929
20. Fitzpatrick C., McKinnon R.D., Blair C.B., Willoughby M.T. Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? // Learning and Instruction. 2014. Vol. 30. pp. 25—31. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.11.003
21. Karam R., Zellman G., Perlman M. Child Cognitive Development and Parent Roles: A Preliminary Comparison of Moroccan Parents to United States and United Kingdom Benchmarks // Journal of Child and Family Studies. 2023. pp. 1—12. DOI:10.1007/s10826-023-02542-y
22. Kassambara. Package "rstatix" [R package]. 2023 [Электронный ресурс]. Available at: <https://cran.r-project.org/web/packages/rstatix/index.html> (дата обращения: 10.03.2023)
23. Lynch K., Lee M., Loeb S. An investigation of Head Start preschool children's executive function,

early literacy, and numeracy learning in the midst of the COVID-19 pandemic // *Early Childhood Research Quarterly*. 2023. Vol. 64. pp. 255—265. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.04.002

24. Mengdi Qi, Yuhan Luo, Fumei Chen, Xin Xuan, Yanfang Li, Yun Wang. Longitudinal trajectories of approaches to learning among Chinese preschoolers: Family predictors and academic outcomes // *Early Childhood Research Quarterly*. 2023. Vol. 64. pp. 345—354. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.04.011

25. OECD. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing, Paris, 2012. DOI:10.1787/9789264130852-en

26. OECD. Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, 2017. DOI:10.1787/9789264276116-en

27. Rankin P., Staton S., Potia A., Houen S., Thorpe K. Emotional quality of early education programs improves language learning: A within-child across context design // *Child Development*. 2022. Vol. 93(6). pp. 1680—1697. DOI:10.1111/cdev.13811

28. Revelle W. et al. Package “psych” [R package]. 2022 [Электронный ресурс]. Available at: [https://](https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf)

cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf (Available at: 10.03.2023)

29. Ringsmose Ch. Gaps in Care: (E)quality ECEC in Nordic Early Childhoods. 2022. DOI:10.1007/978-3-030-91297-0_5

30. Sammons P., Toth K., Sylva K., Melhuish E., Siraj I., Taggart B. The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school // *Journal of Children's Services*. 2015. Vol. 10(3). pp. 189—201. DOI:10.1108/JCS-02-2015-0007

31. Tamayo N., Xerxa Y., Law J., Serdarevic F., Jansen P., Tiemeier H. Double advantage of parental education for child educational achievement: the role of parenting and child intelligence // *European Journal of Public Health*. 2022. Vol. 32. Issue 5. pp. 690—695. DOI:10.1093/eurpub/ckac044

32. UNICEF. A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education. 2019. URL: <http://dx.doi.org/www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief2019.pdf>

33. Zhiling M.Sh. Do Prekindergarten benchmarks affect fourth-grade academic outcomes? // *Early Childhood Research Quarterly*. 2021. Vol. 57. pp. 285—297. DOI:10.1016/j.ecresq.2021.07.003

References

1. Belolutskaya A.K., Veraksa A.N., Almazova O.B., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N., Shiyans I.B. Svyaz' kharakteristik obrazovatel'noi sredy detskogo sada i urovnya razvitiya regul'yatornykh funktsii doshkol'nikov [Association between Educational Environment in Kindergarten and Executive Functions in Preschool Age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 85—96. (In Russ.).

2. Burlakova I.A. Teoriya i praktika sovremennogo otechestvennogo doshkol'nogo obrazovaniya [Theory and Practice of Modern Domestic Preschool Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 35—43. DOI:10.17759/pse.2015200305 (In Russ.).

3. Dvoinin A.M., Savenkov A.I., Postavnev V.M., Trotskaya E.S. Kognitivnye prediktory akademicheskoi uspešnosti u doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov [Cognitive Predictors of Academic Success in Preschool and Primary School Children]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2020. Vol. 66, no. 6, pp. 106—116. (In Russ.).

4. Dvoinin A.M., Trotskaya E.S. Kognitivnye prediktory akademicheskoi uspešnosti: kak obshchie zakonomernosti «rabotayut» na rannikh etapakh obrazovaniya? [Cognitive Predictors of Academic Success: How Do the General Patterns Work in the Early Stages of Education?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 42—52. DOI:10.17759/pse.2022270204 (In Russ.).

5. Ivanova A.E., Kuznetsova M.I., Semenov S.V., Fedorova T.T. Faktory, opredelyayushchie gotovnost' pervoklassnikov k shkole: vyvlenie regional'nykh osobennosti [School Readiness of First-Graders and Its Factors: Identifying Region-Specific Characteristics]. *Educational Studies Moscow*, 2016, no. 4, pp. 84—105. DOI:10.17323/1814-9545-2016-4-84-105 (In Russ.).

6. Mirimanova M.S. Rannee prognozirovanie sotsial'no-psikhologicheskikh riskov i ikh profilaktika v doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Early prediction of psychosocial risks and their prevention in preschools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 5, no. 1. URL: https://psjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59150 (Accessed 25.05.2023). (In Russ.).

7. Nisskaya A.K. Problema perekhoda k obucheniyu v shkole. Obzor mezhdunarodnykh praktik podgotovki detei, organizatsii preemstvennosti obrazovatel'nogo soderzhaniya, vzaimodeistviya roditelei i obrazovatel'nykh organizatsii [The Challenge of Transition to School. Overview of International Practice of Children's Training, Ensuring Continuity of Educational Content, Interaction Between Parents and Educational Organization]. *Modern Preschool Education*, 2019. Vol. 1, no. 91, pp. 18—31. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10037 (In Russ.).

8. Nisskaya A.K. Sotsial'naya situatsiya razvitiya v doshkol'nom uchrezhdenii kak faktor adaptatsii pervoklassnikov k shkole [Social situation of development in a preschool educational institution as a factor of school adaptation in first-graders].

Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies, 2012. Vol. 5, no. 23, pp. 8. DOI:10.54359/ps.v5i23.777 (Accessed 25.05.2023). (In Russ.).

9. Ochkina A.V. Kul'turnyi kapital sem'i kak faktor sotsial'nogo povedeniya i sotsial'noi mobil'nosti (na materialakh issledovaniya v provintsial'nom rossiiskom gorode) [Family's Cultural Capital as a Factor of Social Behavior and Social Mobility (an empirical study in a provincial Russian city)]. *Universe of Russia*, 2010. Vol. 19, no. 1, pp. 67—88. (In Russ.).

10. Pravitel'stvo Rossiiskoi Federatsii. Edinyi plan po dostizheniyu natsional'nykh tselei razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 g. i na planovyi period do 2030 g. 2021 [The Russian Federation government. Unified plan for achieving the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2024 and for the planning period up to 2030]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/fcccd6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan_po_dostizheniyu_natsionalnyh_celej_razvitiya_do_2024g.pdf (In Russ.).

11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» [About the approval of the federal state educational standard of preschool education]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/> (In Russ.).

12. Proshkova Z.V. Vliyanie obucheniya v detskom sadu na obrazovatel'nyuyu uspehnost' mladshklassnikov v otsenkakh roditelei [Kindergartens education influence on primary school students' educational success in the parent's assessments]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021. Vol. 9, no. 5. DOI:10.15862/22PSMN521 (In Russ.).

13. Smirnova E.O. Razvivayushchee doshkol'noe obrazovanie: klyuchevye usloviya i prep'yatstvuyushchie faktory [Developing Preschool Education: Promoting and Preventing Factors]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 79—89. DOI:10.17759/psyedu.2019110406 (In Russ.).

14. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 21 iyulya 2020 g. № 474 «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 g.» [On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/45726> (In Russ.).

15. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu. Obrazovatel'nye dostizheniya uchashchikhsya v shkolakh s vysokoi chislennost'yu detei-migrantov [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:10.17759/pse.2022270504 (In Russ.).

16. Shvedovskaya A.A., Zagvozdina T.Yu. Sotsial'no-ekonomicheskii status sem'i i psikhicheskoe razvitie rebenka: zarubezhnyi opyt issledovaniya [The concept "socio-economic status of a family" (SES): A review of international research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 1, pp. 65—76. (In Russ.).

17. Anderson S., Phillips D. Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills? *Dev Psychol.*, 2017. Vol. 53(6), pp. 1063—1078. DOI:10.1037/dev000031

18. Davis-Kean P.E., Tighe L.A., Waters N.E. The Role of Parent Educational Attainment in Parenting and Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, 2021. Vol. 30. Issue 2. DOI:10.1177/09637214211993116

19. Fenech M., Skattebol J. Supporting the inclusion of low-income families in early childhood education: an exploration of approaches through a social justice lens. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Vol. 25, pp. 1—19. DOI:10.1080/13603116.2019.1597929

20. Fitzpatrick C., McKinnon R.D., Blair C.B., Willoughby M.T. Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 2014. Vol. 30, pp. 25—31. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.11.003

21. Karam R., Zellman G., Perlman M. Child Cognitive Development and Parent Roles: A Preliminary Comparison of Moroccan Parents to United States and United Kingdom Benchmarks. *Journal of Child and Family Studies*, 2023, pp. 1—12. DOI:10.1007/s10826-023-02542-y

22. Kassambara. Package "rstatix" [R package] [Electronic resource]. 2023. Available at: <https://cran.r-project.org/web/packages/rstatix/index.html> (дата обращения: 10.03.2023)

23. Lynch K., Lee M., Loeb S. An investigation of Head Start preschool children's executive function, early literacy, and numeracy learning in the midst of the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023. Vol. 64, pp. 255—265. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.04.002

24. Mengdi Qi, Yuhang Luo, Fumei Chen, Xin Xuan, Yanfang Li, Yun Wang. Longitudinal trajectories of approaches to learning among Chinese preschoolers: Family predictors and academic outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023. Vol. 64, pp. 345—354. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.04.011

25. OECD. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing, Paris, 2012. DOI:10.1787/9789264130852-en

26. OECD. Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, 2017. DOI:10.1787/9789264276116-en

27. Rankin P., Staton S., Potia A., Houen S., Thorpe K. Emotional quality of early education programs improves language learning: A within-child across

- context design. *Child Development*, 2022. Vol. 93(6), pp. 1680—1697. DOI:10.1111/cdev.13811
28. Revelle W. et al. Package “psych” [R package] [Electronic resource]. 2022. Available at: <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf> (Accessed 10.03.2023)
29. Ringsmose Ch. Gaps in Care: (E)quality ECEC in Nordic Early Childhoods. 2022. DOI:10.1007/978-3-030-91297-0_5
30. Sammons P., Toth K., Sylva K., Melhuish E., Siraj I., Taggart B. The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services*, 2015. Vol. 10(3), pp. 189—201. DOI:10.1108/JCS-02-2015-0007
31. Tamayo N., Xerxa Y., Law J., Serdarevic F., Jansen P., Tiemeier H. Double advantage of parental education for child educational achievement: the role of parenting and child intelligence. *European Journal of Public Health*, 2022. Vol. 32. Issue 5, pp. 690—695. DOI:10.1093/eurpub/ckac044
32. UNICEF. A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education. 2019. URL: <http://dx.doi.org/www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief2019.pdf>
33. Zhiling M.Sh. Do Prekindergarten benchmarks affect fourth-grade academic outcomes? *Early Childhood Research Quarterly*, 2021. Vol. 57, pp. 285—297. DOI:10.1016/j.ecresq.2021.07.003

Информация об авторах

Нисская Анастасия Константиновна, кандидат психологических наук, доцент, Департамент образовательных программ; научный сотрудник, Центр исследований современного детства, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653>, e-mail: anisskaya@hse.ru

Ахмеджанова Диана Рафаильевна, PhD, доцент, Департамент образовательных программ, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Байрамян Роксана Мамионовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Центр исследований современного детства, Институт образования; научный сотрудник, Департамент психологии, Факультет социальных наук; заместитель главного редактора, редакция журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Лизунова Евгения Геннадьевна, стажер-исследователь, Центр исследований современного детства, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1694-9875>, e-mail: elizunova@hse.ru

Information about the authors

Anastasiya K. Nisskaya, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Educational Programmes; Research Fellow, Centre of Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653>, e-mail: anisskaya@hse.ru

Diana R. Akhmedjanova, PhD, Assistant Professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Roksana M. Bayramyan, PhD in Psychology, Research Fellow, Centre of Modern Childhood Research, Institute of Education; Research Fellow, School of Psychology, Faculty of Social Sciences; Deputy editor-in-chief, Editorial Board of the Journal “Psychology. Journal of the Higher School of Economics”, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-4495>, e-mail: roksana.bayramyan@mail.ru

Evgeniia G. Lizunova, Research Assistant, Centre of Modern Childhood Research, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1694-9875>, e-mail: elizunova@hse.ru

Получена 21.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 21.07.2023

Accepted 30.11.2023

Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников

Виноградов В.Л.

Елабужский институт, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

Шатунова О.В.

Елабужский институт, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: olgashat67@mail.ru

Результаты исследований личностной и организационной резильентности в образовании, начавшихся сравнительно недавно и существенно обогативших работы в области школьной успешности/неуспешности, закономерно актуализировали целый комплекс вопросов, касающихся сути исследуемого феномена. В их числе наиболее важными с педагогических позиций являются вопросы о наиболее значимых факторах развития у школьников личностной резильентности, ее взаимосвязи с традициями и особенностями самой школы, взаимообусловленности резильентности и академической успешности обучающихся и ряд других. Комплексное исследование обозначенных зависимостей предполагало, что обучающийся, характеризующийся повышенной личностной резильентностью, обладает более высокой учебной мотивацией, активно пользуется помощью окружающих в решении возникающих проблем; склонен к демократическому стилю учебного взаимодействия; посещает какой-либо факультатив, кружок или секцию. Проведенный анализ ответов 722 опрошенных обучающихся 5—9-х классов 8-ми общеобразовательных организаций 2-х муниципальных районов Республики Татарстан показал неожиданные результаты. Обучающиеся, отнесенные к категории резильентных, продемонстрировали различные личностные качества. Среди них оказались как академически успешные ученики, так и «среднячки»; отказывающиеся от помощи окружающих и активно ее принимающие; характеризующиеся учебной самостоятельностью и отказавшиеся от нее в пользу внешнего контроля и т.п. Очерченная разнородность резильентных школьников позволяет предположить различие стилей резильентности, определяет необходимость учитывать эти стили при проведении более глубокого анализа исследуемого феномена. Представленные в статье результаты исследования взаимосвязи личностной резильентности школьников и комплекса внутренне согласованных характеристик образовательного процесса позволяют взглянуть на исследуемый феномен под новым углом зрения. Утверждается необходимость более глубокого анализа зависимости проявлений личностной резильентности как от внешних по отношению к обучающемуся условий, так и от его внутренних, личностных характеристик; связи резильентности с самостоятельностью и эмоциональностью школьников в отношении учебной деятельности.

Ключевые слова: школьная неуспешность; академическая успешность; личностная резильентность; образовательная деятельность; образовательные традиции; стиль взаимодействия; результаты образования.

Для цитаты: Виноградов В.Л., Шатунова О.В. Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 85—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507>

Multivariate of Factors of Personal Resilience and its Impact on the Academic Performance of Schoolchildren

Vladislav L. Vinogradov

Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

Olga V. Shatunova

Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: olgashat67@mail.ru

There recently started researches of the personal and organizational resilience in the sphere of education that significantly enriched studies of the school successes/ failures and consequently actualized the big range of issues related to the subject of studied phenomenon. They included the questions that had key importance from the pedagogical point of view that covered the major factors of students' personal resilience development, its correlation with traditions and peculiarities of the school, interdependence of resilience and academic performance of the students. The overall research of the outlined interdependences assumed that the students characterized by the higher personal resilience possessed higher study motivation and actively utilized support of the society while solving the problems and more inclined to the democratic style of the study cooperation, actively attended optional classes. Response analyses of the 722 questioned students of the 5—9 grades of 8 schools of 2 municipal regions of Republic of Tatarstan gave the unexpected results. The students referred to the resilient category demonstrated different personal characteristics. Among those there were academically successful students and the middle range ones, that ones who refused support of the society and actively accepted that, the ones who normally demonstrate study independence and those who prefer external control. The identified diversity of the resilient students allowed to assume existence of different styles of resilience and defined the necessity to consider those styles when performing deeper analysis of the studied phenomenon. Results of the research of correlation of the personal resilience of the students and the set of internally aligned characteristics of the educational process given in this article allowed to look at the studied phenomenon from a different angle. It became almost imperative to perform deeper analysis of dependence of personal resilience upon the external conditions and also upon the inner personal characteristics of the individual and relation of the resilience with independence and emotionality of the student in regards to the study process.

Keywords: school failure; academic success; personal resilience; educational activity; educational traditions; interaction style; educational outcomes.

For citation: Vinogradov V.L., Shatunova O.V. Multivariance of Factors of Personal Resilience and its Impact on the Academic Performance of Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 85—99. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507> (In Russ.).

Введение

Выступая, помимо прочего, привлекаемым ресурсом повышения результативности школьного образования в целом, решение проблем школьной неуспешности оказалось в центре внимания множества отечественных и зарубежных исследований. В отечественной педагогической науке и практике школьная неуспешность чаще идентифицировалась как школьная неуспеваемость, означая систематическое отставание обучающегося в освоении содержания образования. Последнее, в свою очередь, вызывало множество побочных следствий, таких как снижение учебной мотивации и дисциплинированности, пропуски занятий или отказ посещать школу [6]. Причины этому в российской исследовательской традиции видели главным образом в психофизиологических, психологических и профессиональных особенностях субъектов образования: неуспевающих школьников, учителей и родителей.

В зарубежной психолого-педагогической традиции, напротив, основную причину школьной неуспешности усматривали в социально-экономических факторах. Так, например, очевидной считается связь между академической успешностью учащихся и социально-экономическими характеристиками семей, их социальным благополучием [18].

В контексте обозначенных подходов особое внимание привлекли случаи, выбивающиеся из общей логики и связанные с ситуациями неуспешности психологически стабильных учащихся при изменении контекста образовательной деятельности, и, наоборот, с примерами успешности обучающихся, находящихся в неблагоприятных условиях. Проведение комплексных педагогических

и психолого-педагогических исследований школьной неуспешности, рассматривавших взаимосвязь внешних по отношению к обучающемуся образовательных условий и его внутренних (личностных) состояний, позволило предположить связь школьной неуспешности с личностной резильентностью [6].

Понятие «личностная резильентность» в современной науке пока еще трактуется неоднозначно. Теоретический анализ понятия «резильентность», выполненный О.А. Селивановой, Н.В. Быстровой, И.И. Дереча, Т.С. Мамонтовой, О.В. Панфиловой, позволяет им прийти к выводу, что и отечественные, и зарубежные ученые рассматривают его как жизнеспособность и жизнестойкость одновременно [5]. В частности, А.В. Махнач придерживается мнения, что англоязычный термин «resilience» (гибкость, упругость, эластичность, устойчивость к внешним воздействиям) правильнее применять в русском языке как синоним слову «жизнеспособность», то есть личностная резильентность означает способность быть живым, сохранять свою жизнь, существовать и развиваться, быть приспособленным к жизни [8]. Данное мнение подтверждается и в работе Ф.И. Валиевой, которая утверждает, что резильентность — это способность к быстрой адаптации в непредсказуемых и трудных жизненных ситуациях [1, с. 97]. С. Мадди пишет, что путь к жизнеспособности (в данном контексте — резильентности) — это жизнестойкость, которая увеличивает потенциал жизнеспособности в сложных обстоятельствах [26]. Кроме личностной резильентности в педагогических исследованиях активно обсуждается феномен академической резильентности, означающей способность обучающегося или образовательной организации

демонстрировать высокие академические результаты в сложных условиях [4, с. 36].

Несмотря на свою многочисленность, исследования резильентности до настоящего времени не позволяют однозначно ответить на вопросы о взаимосвязи личностной резильентности обучающихся и их академической успешности, о влиянии на резильентность доминирующего в школе стиля педагогического взаимодействия, ориентации учебно-воспитательного процесса на достижение образовательных результатов или демонстрацию показателей, предоставляемой ученикам академической свободы и ряд других, от ответа на которые зависит возможность эффективного внедрения результатов теоретических исследований в образовательную практику [2; 8].

Совокупность назревших вопросов о различных аспектах резильентности как личностного феномена, имеющего организационно-педагогическую поддержку, делает актуальным проведение комплексного исследования, направленного на выявление наиболее общих и явных зависимостей личностной устойчивости от самых различных характеристик образовательного процесса. Очевидно, исследование такого рода является достаточно масштабным, не может быть проведено одновременно и требует последовательности поисковых исследований, к числу которых относится и настоящее.

По своим целям исследование можно отнести к категории пилотажных. Первый его этап касался первичного поиска зависимостей и проводился по упрощенной программе на основе кластерного анализа взаимосвязей. Вместе с тем исследование включало и более серьезный анализ взаимосвязей (на основе корреляционного анализа), что позволило сделать на его основе более глубокие выводы.

Основные исследовательские вопросы:

1) Как личностная резильентность связана с другими особенностями обучающегося и с его академической успешностью?

2) Какие характеристики образовательного процесса влияют на личностную рези-

льентность и академическую успешность обучающегося?

Методологической основой количественного и качественного анализа результатов исследования явились:

1) Концепция единства политики и природы [24; 25], ориентировавшая нас на рассмотрение различных ситуаций, связанных с нарушением состояния психологического и социального равновесия школьников, во всем многообразии их внутренней и внешней взаимосвязи и взаимообусловленности. С этих позиций феномен личностной резильентности обучающегося трактуется как характеристика процесса пересборки его отношений с элементами значимого окружения в неравновесной ситуации в целях обеспечения устойчивости.

2) Синергетический подход [21; 22; 23] к анализу процессов развития, утверждающий в качестве их основного условия открытость системы. В соответствии с данным подходом личностная резильентность школьника как характеристика устойчивости его развития должна обеспечиваться активным взаимодействием обучающегося с различными акторами образования в широком его понимании.

3) Деятельностный подход [3; 20] к организации образовательного процесса, акцентирующий внимание на ведущей роли деятельности в формировании личностных качеств школьников.

В совокупности обозначенные подходы охватывают основные проблемные области исследований резильентности и позволяют рассматривать ее с позиций единства учителей, учащихся и образовательной организации в целом как взаимосвязанных и одновременно самостоятельных субъектов единой образовательной деятельности, интегрирующей в себе множество отдельных действий. Это, в свою очередь, дает возможность на основе количественного и качественного анализа результатов исследования определить наиболее значимые факторы развития у школьников личностной резильентности в контексте проблемы их академической успешности/неуспешности.

Выборку исследования составил 791 обучающийся 8-ми общеобразовательных организаций 2-х муниципальных районов Республики Татарстан. После выбраковки к дальнейшей обработке были допущены 722 опросных листа, что обеспечивало необходимый уровень статистической достоверности полученных результатов.

В опросе участвовали обучающиеся 5—9-х классов, метод определения выборочной совокупности — случайная выборка. Использование более сложных методов определения выборочной совокупности, учитывая цели исследования, не требовалось.

Методы. Исследование основывалось на специально разработанном опроснике, включавшем в себя модуль оценки личностной резильентности, модуль оценки комплекса характеристик образовательного процесса, потенциально имеющих отношение к личностной резильентности и образовательной успешности обучающихся, модуль оценки лживости ответов и паспортчику.

Модуль определения личностной резильентности был разработан на основе методики «Краткая шкала резильентности» [27]. Проверка модуля на внутреннюю согласованность характеристик, описывающих личностную резильентность, с использованием стандартизованного коэффициента альфа Кронбаха (независимо от остальных модулей) показала результат $\alpha_{st}=0,927$. Модуль включал шесть тезисов, предлагаемых к оценке школьникам по 10-балльной шкале. Три из них характеризовали обучающегося как резильентного и три — как нерезильентного, неустойчивого к внешнему воздействию. Для оценки личностной резильентности высчитывался интегральный коэффициент как отношение резильентности к нерезильентности. К кластеру обучающихся, обладающих качеством резильентности, мы отнесли тех опрошенных, для которых обозначенный коэффициент оказался равным трем или более.

Модуль оценки образовательного процесса позволял оценить эмоциональное отношение к учебе, уровень учебной самостоятельности и активности школьников, их

установку на помощь учителей, родителей и друзей в проблемной ситуации, предпочтительный стиль учебного взаимодействия, планы на будущее, а также уровень самооценки в отношении учебных достижений.

Модуль оценки лживости включал взаимоисключающие варианты ответа на вопросы и, наоборот, идентичные по смыслу варианты. В зависимости от полученных ответов делался вывод о степени риска невнимательного заполнения школьником опросного листа и его допуска к последующей обработке.

Дополнительно в ходе исследования использовался метод фокусированного интервью с руководителями образовательных организаций, участвовавших в исследовании. Метод использовался для получения необходимых уточнений, объясняющих выявленные зависимости.

Обсуждение результатов. На первом этапе анализа результатов исследования осуществлялась кластеризация респондентов-школьников по признаку «личностная резильентность», сравнивались особенности полученных кластеров. Среди опрошенных оказалось 42,8% резильентных обучающихся. Сопоставление ответов школьников, представляющих кластеры «резильентных» и «нерезильентных», показало следующие результаты (табл. 1).

Резильентные обучающиеся характеризуются более ярким эмоциональным отношением к учебе. Среди них больше тех, кому однозначно «нравится учиться» (33,3% против 14,3%), и значительная доля тех, кому учиться однозначно «не нравится» (16,7% против 3,1%). В их числе менее одного процента таких, кто затруднился бы ответить на вопрос об отношении к учебе, в то время как среди нерезильентных таковых 15,2%.

Резильентные школьники более самостоятельны в решении возникающих проблем. 67,0% из них не склонны ни к кому обращаться за помощью — «это мои проблемы». Соответствующая доля нерезильентных школьников составляет 13,7%.

Аналогичные отличия наблюдаются и в отношении академической самостоятельно-

Таблица 1

Наиболее значимые отличия резильентных и нерезильентных школьников*

Наименование переменной	Резильентные (%)	Нерезильентные (%)
Нравится учиться	33,3	14,3
Не нравится учиться	16,7	3,1
Не склонны ни к кому обращаться за помощью	67,0	13,7
Академическая самостоятельность	71,3	29,9
Учитель объясняет, как можно разобраться самостоятельно	17,1	6,1
Учитель старается помочь сразу	7,9	85,7
Родители всегда откликаются на просьбы	31,9	68,3
Незначительная часть просьб принимается родителями	37,7	7,1
Ориентированы на продолжение учебы	68,7	34,9
Ориентированы пойти работать	16,8	14,3
Посещают факультатив, кружок или секцию	50,1	63,9
Считают, что могут учиться лучше	35,4	64,3
Успеваемость	4,17 балла	3,96 балла

Примечание. * — вероятность нулевой гипотезы о случайном характере отличий $N < 5\%$.

сти. С высказыванием «Если учитель не будет контролировать учеников, то они ничего не будут делать» не согласились «в целом» 71,3% резильентных школьников против 29,9% нерезильентных. Абсолютно не согласились 2,8% и 6,5% соответственно.

В случае обращения к учителю с просьбой помочь разобраться с учебным материалом варианты помощи для анализируемых групп школьников также отличаются. Резильентным школьникам почти в три раза чаще учитель «Объясняет, как я могу разобраться с материалом самостоятельно» (17,1% против 6,1%). Нерезильентным учитель чаще «Старается помочь сразу, если у него есть время» (85,7%) или даже «Находит время для дополнительного занятия» (7,9%). Среди резильентных доля таких вариантов составляет 49,9% и 1,6% соответственно.

Резильентным школьникам существенно меньше помогают в учебе и родители. Отвечая на соответствующий вопрос, вариант «Родители всегда откликаются на мои просьбы» отметили 31,9% резильентных и 68,3% нерезильентных школьников; вариант «Только незначительная часть моих просьб принимается родителями», наоборот, набрал 37,7% и 7,1% соответственно. К чести

родителей отметим, что вариант «Родители никогда не могут помочь мне» отметили лишь 2,5% опрошенных школьников.

Полученные данные в целом согласуются с результатами исследования С.Г. Косарецкого, Т.А. Мерцаловой, Н.А. Сениной, в котором показано, что родители наименее академически успешных детей чаще отмечают дефицит внимания школы к проблемам детей с трудностями в обучении, а учителя, работающие в школах с большим числом неуспевающих детей, демонстрируют низкий уровень принятия ответственности за образовательную успешность обучающихся [7].

Среди резильентных школьников больше ориентированных на продолжение учебы в высшем учебном заведении (68,7% против 34,9%), что естественно, учитывая их в среднем более высокую успеваемость (4,17 балла против 3,96). Однако и ориентированных «пойти работать» также больше среди резильентных обучающихся (16,8% против 14,3%), что свидетельствует о разнородности группы резильентных. Об этом же свидетельствует и достаточно равномерное распределение резильентных обучающихся по отношению к необходимости в школе группы продленного дня. Хотя больше всего выбо-

ров (31,7%) получил вариант ответа «Сомневаюсь, но почему бы и нет?», все остальные варианты ответа, от ярко положительного до однозначно отрицательного, набрали примерно по 16% с небольшими отклонениями. В группе нерезильентных школьников такого единодушия не наблюдалось.

По отношению к дополнительному образованию более активными оказались нерезильентные обучающиеся. 63,9% из них посещают какой-либо факультатив, кружок или секцию. Среди резильентных этот процент составил чуть более половины — 50,1%.

Также нерезильентные школьники более оптимистичны в отношении своей способности учиться лучше. 64,3% из них отметили, что «могут учиться намного лучше», и 28,6% — что «в принципе, могут учиться лучше, но не намного». Среди резильентных соответствующие доли составили 35,4% и 48,9%.

Статистически незначимыми оказались различия между представителями анализируемых групп по предпочитаемому стилю взаимодействия (автократический, демократический, либеральный) и по учебной ориентированности (формальные показатели или формируемые компетенции).

Обобщение результатов кластерного анализа указывает на наличие статистически достоверных отличий исследуемых групп школьников по рассмотренным признакам и одновременно существенных внутренних отличий. В том числе, несмотря на более высокую в среднем успеваемость резильентных школьников, среди них присутствуют устойчивые троечники, так же как и в кластере нерезильентных обучающихся мы видим вполне успевающих.

Для уточнения особенностей резильентных обучающихся и характеристик образовательного процесса, влияющих на личностную резильентность, был проведен корреляционный анализ результатов. При подготовке исследования, основываясь на множественных публикациях, мы гипотетически предполагали, что обучающийся, характеризующийся повышенной личностной резильентностью: обладает более высокой учебной мотивацией (ему нравится учиться)

и демонстрирует более высокую успеваемость; пользуется помощью родителей, классного руководителя, учителей и товарищей по учебе в решении своих проблем; склонен к демократическому стилю учебного взаимодействия; ориентируется на формирование собственных компетенций, а не на формальные показатели своей эффективности; самостоятелен в учебе и не нуждается в контроле учителя; ориентирован на продолжение обучения в вузе; не нуждается в группе продленного дня; посещает какой-либо факультатив, кружок или секцию; уверен, что ему по силам учиться еще лучше. В итоге складывался привлекательный образ человека, устойчивого к жизненным трудностям, способного активно использовать ресурсы, предоставляемые окружением, чтобы эффективно преодолевать любые препятствия. Однако далеко не все обозначенные предположения подтвердились в ходе корреляционного анализа. На основании выявленных значимых корреляций ($p < 0,05$) сложилась следующая модель личностной резильентности школьников (см. рисунок).

Говоря о наиболее важных характеристиках личностной резильентности, прежде всего следует отметить автономность резильентного обучающегося, что в значительной степени противоречит изначальным предположениям о его ориентированности на помощь ближайшего окружения и способности к ее эффективному использованию. Обозначенная автономность определяется следующими группами объективных и субъективных факторов/особенностей:

1. *Самостоятельность учебная и в решении школьных проблем* — два аспекта общей личностной самостоятельности школьников — пересекающихся, но не тождественных — объективно обуславливается отсутствием или минимальностью значимой помощи в учебе со стороны родителей и проблемами с помощью со стороны учителей.

Резильентные школьники не стремятся ни к кому обращаться за помощью при возникновении каких-либо проблем в школе (не только учебных) — ни к классному руководителю, ни к учителям, ни к родителям/



Рис. Модель личностной резильентности школьников

Таблица 2

Значимость корреляций между составляющими личностной резильентности

	P		P*	
Личностная резильентность	0,000	Способность быстро приходить в себя после происшествий в школе	0,006	Способность быстро восстанавливаться после неурядиц
			0,029	Способность справляться с проблемами без переживаний
			0,030	Ориентация на показатели
	0,006	Самостоятельность учебная и в решении школьных проблем	0,001	Отрицание авторитарного стиля взаимодействия
			0,009	Отсутствие ориентированности на образовательный результат
			0,006	Отсутствие обращений к учителям за помощью
			0,022	Отсутствие четких инструкций по выполнению заданий
	0,002	Внутренняя мотивация учебной деятельности	0,000	Отрицание группы продленного дня
			0,000	Отсутствие или минимальная помощь родителей
			0,002	Отказы в помощи со стороны учителей
			0,000	Уверенность в достигнутом максимуме

Примечание. * — P-значение (2-стороннее).

родственникам, ни даже к своим друзьям — «Я не буду ни к кому обращаться — это мои проблемы».

Так же как и в отношении учебной самостоятельности, самостоятельность в решении школьных проблем коррелирует с уверенностью школьников в достигнутом максимуме собственных образовательных возможностей. Однако в данном случае эта уверенность проявляется на фоне отрицания реальных образовательных результатов в пользу формальных показателей. Объективно данный тип самостоятельности «поддерживается» отсутствием четких инструкций со стороны учителей по выполнению учебных заданий на фоне отсутствия обращений к ним за помощью со стороны самих школьников. Учитывая, что в случае учебной самостоятельности речь шла об «отказах учителей», самостоятельность в решении школьных проблем, коррелирующая с «отсутствием обращений», может считаться крайним выражением общей личностной самостоятельности, свидетельствовать о сформированности установки на «несотрудничество» с учителями. О роли эмоциональной поддержки учащихся и руководства их академическими достижениями пишет в своем исследовании А.С. Фомиченко, которая обосновывает актуальность предположения, согласно которому отношения между учителем и школьниками являются значимым мотивационным фактором, влияющим на академические достижения учащихся [15]. Также она подробно рассматривает эффект влияния ожиданий учителей на успеваемость учащихся.

В целом результаты корреляционного анализа подтверждают предварительные выводы, сделанные на основе кластерного анализа. Нужно признать, что очерченные корреляции свидетельствуют о существенных проблемах в организации образовательного процесса и, как следствие, об актуализировавшейся потребности школьников опираться на свои собственные силы в решении учебных и внеучебных проблем. Последнее же, очевидно, является (при прочих условиях) важным фактором формирования резильентности как способности сохранять личностную устойчивость вопреки обстоятельствам.

Обозначенные корреляции подтверждают, что предоставление ученикам максимально возможной, педагогически оправданной академической свободы (как со стороны учителей, так и со стороны родителей) выступает ключевым фактором формирования у них учебной самостоятельности. К слову, такой подход в полной мере согласуется с требованиями лично-ориентированного образования [17] и ориентирами современных образовательных стандартов.

2. Внутренняя мотивация учебной деятельности, проявляющаяся в отрицании учительского контроля как ведущего условия академической активности обучающихся, закономерно отрицает и необходимость группы продленного дня как формы дополнительной помощи в решении учебных проблем. Учитывая, что наличие такой группы способно выступить серьезным механизмом компенсации негативного контекстного влияния, обозначенная корреляция представляется важной. В остальном корреляционный анализ показал те же значимые зависимости, что и в отношении самостоятельности обучающихся: развитию внутренней учебной мотивации школьников может способствовать отсутствие или минимальная помощь учителей и родителей. Также развитой внутренней мотивации сопутствует уверенность обучающихся в том, что они не могут учиться лучше, чем сейчас.

3. Способность быстро приходить в себя после разных происшествий в школе является, по данным корреляционного анализа, наиболее значимой составляющей личностной резильентности. Наличие значимых корреляций между обозначенной способностью и способностью быстро восстанавливаться после ссор и неурядиц, а также справляться с проблемами без лишних переживаний указывает на ее системообразующую роль в совокупности индикаторов личностной резильентности. Однако особого внимания заслуживает корреляция данной способности с ориентированностью обучающихся на показатели академической успешности (ЕГЭ, высокие отметки, хорошее портфолио), а не на образовательные результаты (качественное

выполнение учебных заданий, максимально полное освоение учебных тем, их соотнесение с собственным опытом).

Поскольку выявленная ориентированность обучающихся противоречила нашему изначальному предположению о предпочтительности для резильентных школьников собственных компетенций, а не формальных показателей своей эффективности, мы провели фокусированное интервью с руководителями соответствующих образовательных организаций с целью определения причин такого положения дел. Интервью дало ожидаемые результаты, подтвердив, что все без исключения руководители используют методику управления по ключевым показателям эффективности. При этом основными KPI выступают результаты ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, победы школьников в конкурсах/олимпиадах различного уровня и некоторые производные показатели, определяющие положение школы в муниципальной системе образования. Соответствующие установки транслируются через учителей обучающимся, что, в свою очередь, определяет более высокую устойчивость тех из них, кто в достаточной степени принимает «правила игры».

Наличие в числе резильентных школьников одновременно академически успешных и академически неуспешных актуализировало вопрос о сопутствующих факторах академической успешности/неуспешности. С целью их выявления мы выделили два соответствующих кластера обучающихся. К числу наименее успешных мы отнесли тех, кто демонстрировал в течение последнего года успеваемость в среднем не выше 3,5 баллов, а к числу наиболее успешных — демонстрирующих успеваемость выше 3,5 баллов. Результаты корреляционного анализа, проведенного внутри кластеров, и их сопоставление показали наличие статистически значимых отличий в обеспечении успешности учебной деятельности среди очерченных групп школьников.

И те, и другие школьники повышают свою академическую результативность, если в процессе обучения «чувствуют, что стали больше знать, чем раньше» и «что не зря

прожили этот день, чего-то добились». Однако у успевающих школьников к интеллектуальной и смысловой мотивации добавляется социальная — «одноклассники, учителя и родители признают мои успехи и больше меня уважают». Материальная («мне покупают хорошие вещи») и психоэмоциональная («меня все хвалят») мотивация в обоих случаях не дают ожидаемого результата в виде устойчивого повышения успеваемости.

Также различаются смыслы образовательной деятельности для неуспешных и успешных школьников. Академическая успеваемость в кластере неуспешных коррелирует исключительно с пониманием, что от того, как я учусь сегодня, в будущем зависит «смогу ли я занять достойное положение в обществе». Для успешных спектр зависимостей намного шире. Статистически значимые корреляции в данном случае показывают взаимосвязь успеваемости с пониманием ее связи, помимо положения в обществе, с «материальным благополучием», возможностью в будущем заниматься «умственным трудом», «сделать в жизни что-то достойное, принести больше пользы людям».

Успеваемость неуспешных коррелирует исключительно с одним видом учебной деятельности на уроках и при выполнении домашнего задания, направленном на запоминание — «читаю, заучиваю тексты и определения». Для успешных школьников корреляции существенно богаче. Помимо ориентированности на получение знаний, эффективность обучения определяется стремлением к пониманию («объясняю, почему это так, а не иначе»), применению («применяю полученные знания для решения новых задач»), анализу («выделяю наиболее важное из того, что узнал; определяю логику взаимосвязи частей и целого») и синтезу («определяю, как связано новое знание с тем, что я уже знаю; готовлю выступления, рефераты»).

Для успешных учеников успеваемость коррелирует с тем, что они «всегда получают оценку всему, что делают». При этом оценка «всегда соответствует учебным достижениям», и школьники «всегда удовлетворены своими учебными результатами». Для не-

успешных учеников обозначенные зависимости не прослеживаются, однако повышение их академических успехов коррелирует с тем, что они «получают индивидуальные задания на уроках и для домашней работы». Общим для всех учеников является зависимость их успешности от того, насколько «задания соответствуют интересам и возможностям».

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что в целом при более высокой успешности резильентных школьников различия среди них по признаку академической успешности/неуспешности обуславливаются их различной степенью включенности в образовательный процесс под действием как внутренних, так и внешних причин. К внутренним причинам успешности резильентных школьников относится более глубокое осознание смыслов образования и его влияния на жизненные перспективы. К внешним — влияние успеваемости на социометрический статус школьника, разнообразие образовательной деятельности и ее целей, соответствие выполняемых учебных заданий индивидуальным особенностям обучающегося и адекватность оценки их выполнения.

Учитывая, что в одной группе резильентных оказались школьники, отличающиеся друг от друга как академической успешностью и отношением к учебе, так и характером взаимодействия с другими субъектами образовательной деятельности, логично предположить, что объединяющая их высокая степень устойчивости к проблемным ситуациям имеет различные основания. Это не только объясняет отсутствие статистически подтверждаемых корреляций, но и указывает на существование разных «индивидуальных стилей» резильентности, представляющих собой более или менее целостную совокупность способов (форм, средств и методов), используемых обучающимися для возврата во временно утерянное равновесное состояние — от стремления максимально соответствовать требованиям учителей до, наоборот, протестных проявлений в их адрес.

Различность индивидуальных стилей резильентности, в свою очередь, позволяет предположить в качестве своего основания

наличие своеобразной «точки равновесия» школьника как комплекса субъективно наиболее значимых ценностей, определяющих оценку обучающимся контекста собственной деятельности и его самооценку в предлагаемых обстоятельствах. Состояние обучающегося, соответствующее обозначенным ценностям, воспринимается им самим как комфортное и мотивирует стремление вернуться в «точку равновесия» в случае нарушения равновесного состояния. Очевидно, по данному признаку обучающиеся существенно отличаются друг от друга. Так, например, для кого-то оценка «удовлетворительно» является вполне комфортной, а для кого-то — критически низкой.

Аналогичным образом индивидуальные различия резильентных обучающихся будут проявляться в отношении того контекста образовательной деятельности, который воспринимается ими как отклонение от нормы. Если, например, грубость со стороны взрослого способна надолго вывести одного ученика из состояния равновесия, то для другого такое к нему отношение может оказаться вполне привычным.

Безусловно, высказанные гипотезы требуют дополнительных исследований для своего научного обоснования. Вместе с тем, будучи основанными на фундаментальных положениях науки об отличии субъективных реакций личности на сопоставимые объективные воздействия и об обусловленности внутренних изменений внешними факторами, предложенные гипотезы имеют право на существование.

Выводы

1. Личностная резильентность как способность обучающегося быстро приходить в себя после различных происшествий в школе, восстанавливать силы после ссор и неурядиц и справляться с проблемными (учебными и внеучебными) обстоятельствами без лишних переживаний может иметь различные проявления в сходных условиях, что требует дифференцированного подхода к ее анализу и целенаправленному формированию.

2. Резильентные школьники отличаются от нерезильентных целым перечнем особенностей, включая более эмоциональное отношение к учебе, самостоятельность в решении возникающих проблем в жизни и в школе. Они более ориентированы на продолжение учебы, среди них больший процент академически успешных. Нерезильентные более активны в отношении дополнительного образования, более оптимистичны в отношении своей способности учиться лучше. Однако при наличии выраженных отличий исследуемых групп обучающихся было бы преждевременным утверждать их личностную резильентность в качестве основы академической успешности или рассматривать резильентность как некоторое системообразующее качество личности, формирующее вокруг себя пространство однозначно позитивных качеств-спутников.

3. При выраженном сходстве по признаку «резильентность» исследуемые группы обучающихся достаточно разнородны по своим характеристикам, что отражается в скудости корреляционных связей между резильентностью и различными характеристиками школьников. Это может быть объяснено различием «стилей резильентности» обучающихся, обусловленных индивидуальностью их состояния, воспринимаемых как «комфортное», индивидуальным восприятием контекста их деятельности, различием используемых способов возврата к исходному состоянию после вынужденного выхода из него. Вместе с тем результаты корреляционного анализа позволяют утверждать, что

ключевой особенностью резильентного обучающегося является его автономность, определяемая: 1) самостоятельностью в решении учебных и иных школьных проблем как реакцией на отсутствие или недостаточность значимой помощи со стороны родителей и учителей; 2) выраженной внутренней мотивацией учебной деятельности, проявляющейся в отрицании обучающимися учительского контроля как ведущего условия академической активности.

4. Различия академической успешности/неуспешности резильентных школьников обуславливаются их различной включенностью в образовательный процесс под действием внутренних (более глубокое осознание смыслов образования и его влияния на жизненные перспективы), и внешних (влияние успеваемости на социометрический статус школьника, разнообразие образовательной деятельности и ее целей, соответствие выполняемых учебных заданий индивидуальным особенностям обучающегося и адекватность оценки их выполнения) факторов.

5. На формирование у обучающихся личностной резильентности наибольшее влияние оказывают периодически актуализирующаяся у них необходимость самостоятельно решать возникающие перед ними проблемы, а также многообразие стилей образовательного взаимодействия, предлагаемых учителями и вынуждающих школьников постоянно приспосабливаться к изменяющимся условиям. При этом характер резильентности определяется образовательными традициями, доминирующими в школе, и ее целевыми ориентирами.

Литература

1. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. 2016. № 4. С. 97—100.
2. Гайфуллина Н.Г., Талышева И.А. Психологический климат общеобразовательной школы как условие формирования резильентности обучающихся // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы 10-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск: Зетра, 2022. С. 124—127.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНФО, 1996. 554 с.
4. Звягинцев Р.С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 33—61.
5. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / О.А. Селиванова, Н.В. Быстрова, И.И. Дереча, Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 19.01.2023).

6. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmfp.2019080101
7. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
8. Лядокова Г.М., Шагивалеева Г.Р. Конфликтологическая компетентность учителя как фактор академической успешности учащихся // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций: Материалы I Международной научно-практической конференции. Казань: КФУ, 2022. С. 110—116.
9. Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 84—98.
10. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2011. № 4. С. 148—177. DOI:10.17323/1814-9545-2011-4-148-177
11. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий, Р.С. Звягинцев, А.М. Михайлова, Т.А. Чиркина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 2. С. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
12. Русакова А.В. Потенциал развития автономии учащихся в средней школе // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 28—38. DOI:10.17759/pse.2022270303
13. Рьльская Е.А. К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 3. С. 9—38.
14. Рьльская Е.А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. С. 57—58.
15. Фомищенко А.С. Взаимоотношения в системе «учитель-ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 39—47. DOI:10.17759/pse.2017220505
16. Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях / Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова, Л.А. Белова // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 140—154.
17. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
18. Bourdieu P. The forms of capital // In: Richardson, J. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, CT: Greenwood, 1989. P. 241—258.
19. Eachus P. Community Resilience: Is it greater than the sum of the parts of individual resilience? // 4th International Conference on Building Resilience, Building Resilience 2014, 8-10 September 2014, Salford Quays, United Kingdom. Procedia Economics and Finance. 18 (2014). P. 345—351. DOI:10.1016/S2212-5671(14)00949-6
20. Dewey J. Experience and Education. New York: Touchstone (Simon & Schuster), 2007. URL: https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt (Accessed 12.02.2023).
21. Fuller R.B. R. Buckminster Fuller on education. University of Massachusetts Press, 1979. 192 p.
22. Fuller R.B. Synergetics. Explorations in the Geometry of Thinking by R. Buckminster Fuller in collaboration with E.J. Applewhite. First Published by Macmillan Publishing Co. Inc. 1975, 1979. Available at: <http://www.triviumeducation.com/texts/SYNERGETICS-BuckminsterFuller.pdf> (Accessed 16.01.2023).
23. Haken H. Synergetik. New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1978. 355 p.
24. Latour B. Politics of nature: how to bring the sciences into democracy. Translated by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2004. 307 p.
25. Latour B. Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory. Oxford New York: Oxford University Press, 2005. 325 p.
26. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience // American Psychologist. 2005. Vol. 60(3). P. 261—262. DOI:10.1037/0003-066x.60.3.261
27. Smith B.W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back // International journal of behavioral medicine. 2008. Vol. 15(3). P. 194—200. DOI:10.1080/10705500802222972

References

1. Valieva F.I. Individual'no-lichnostnye predposylki rezil'entnogo povedeniya [Individual and personal prerequisites of resiliency behavior]. *Vestnik Severo-*

Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.L. Khetagurova. Obshchestvennyye nauki = Bulletin of the K.L. Khetagurov North Ossetian State University. Social sciences, 2016, no. 4, pp. 97—100. (In Russ.).

2. Gaifullina N.G., Talysheva I.A. Psikhologicheskii klimat obsheobrazovatel'noi shkoly kak uslovie formirovaniya rezil'entnosti uchayushchikhsya [The psychological climate of a secondary school as a condition for the formation of the formation of resilience of students]. *Kategoriya "sotsial'nogo" v sovremennoi pedagogike i psikhologii: Materialy 10-i vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s distantsionnym i mezhdunarodnym uchastiem* [The category of "social" in modern pedagogy and psychology: Materials of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference with remote and international participation]. *Ul'yanovsk: Zebra*, 2022, pp. 124—127. (In Russ.).
3. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental learning]. Moscow: INFO, 1996. 554 p. (In Russ.).
4. Zvyagintsev R.S. Lichnostnye kharakteristiki uchashchikhsya rezil'entnykh i neblagopoluchnykh shkol: raznye deti ili raznye shkoly [Personality characteristics of students of the formation of resilience and disadvantaged schools: different children or different schools]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2021, no. 3, pp. 33—61. (In Russ.).
5. Selivanova O.A., Bystrova N.V., Derecha I.I., Mamontova T.S., Panfilova O.V. Izuchenie fenomena rezil'entnosti: problemy i perspektivy [Elektronnyi resurs] [Studying the phenomenon of resilience: problems and prospects]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = The world of science. Pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 8, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-fenomena-rezilientnosti-problemy-i-perspektivy> (Accessed 19.01.2023). (In Russ.).
6. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspevaemosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Foreign experience in preventing and overcoming school failure in children raised in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.17759/jmp.2019080101 (In Russ.).
7. Kosaretskii S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Preodolenie shkol'noi neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossiiskikh shkol [Overcoming school failure: opportunities and deficits of Russian schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605 (In Russ.).
8. L'dokova G.M., Shagivaleeva G.R. Konfliktologicheskaya kompetentnost' uchitelya kak faktor akademicheskoi uspeshnosti uchashchikhsya [Conflictological competence of a teacher as a factor of academic success of students]. Rossiiskie i zarubezhnye praktiki povysheniya rezil'entnosti obrazovatel'nykh organizatsii: Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Russian and foreign practices of increasing the resilience of educational organizations: Materials of the I International Scientific and Practical Conference]. Kazan': KFU, 2022, pp. 110—116. (In Russ.).
9. Makhnach A.V. Zhiznesposobnost' kak mezhdistsiplinarnoe ponyatie [Viability as an interdisciplinary concept]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2012. Vol. 33, no. 6, pp. 84—98. (In Russ.).
10. Pinskaya M.A., Kosaretskii S.G., Frumin I.D. Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Schools that work effectively in complex social contexts]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2011, no. 4, pp. 148—177. DOI:10.17323/1814-9545-2011-4-148-177 (In Russ.).
11. Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Kosaretskii S.G., Zvyagintsev R.S., Mikhailova A.M., Chirkina T.A. Poverkh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly [Over the Barriers: Exploring resilient schools]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2018, no. 2, pp. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227 (In Russ.).
12. Rusakova A.V. Potentsial razvitiya avtonomii uchashchikhsya v srednei shkole [The potential for developing students' autonomy in secondary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 28—38. DOI:10.17759/pse.2022270303 (In Russ.).
13. Ryl'skaya E.A. K voprosu o psikhologicheskoi zhiznesposobnosti cheloveka: kontseptual'naya model' i empiricheskii opyt [On the question of psychological viability of a person: a conceptual model and empirical experience]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2011. Vol. 8, no. 3, pp. 9—38. (In Russ.).
14. Ryl'skaya E.A. Nauchnye podkhody k issledovaniyu zhiznesposobnosti cheloveka v zarubezhnoi psikhologii [Scientific approaches to the study of human viability in foreign psychology]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*, 2014, no. 8, pp. 57—58. (In Russ.).
15. Fomichenko A.S. Vzaimootnosheniya v sisteme «uchitel'-uchenik» kak uslovie uspeshnosti uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [Relationships in the "teacher-student" system as a condition for the success of students' educational activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 39—47. DOI:10.17759/pse.2017220505 (In Russ.).
16. Baronenko E.A., Bystrai E.B., Raisvikh Yu.A., Shtykova T.V., Belova L.A. Formirovaniye pedagogicheskoi rezil'entnosti budushchikh uchitelei v

- sovremennykh usloviyakh [Formation of pedagogical resistance of future teachers in modern conditions]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of science and education*, 2021, no. 3(51), pp. 140—154. (In Russ.).
17. Khutorskoi A.V. *Sovremennaya didaktika: Ucheb. Posobie* [Modern Didactics: Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola, 2007. 639 p. (In Russ.).
18. Bourdieu P. The forms of capital. In: Richardson, J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 1989, pp. 241—258.
19. Eachus P. Community Resilience: Is it greater than the sum of the parts of individual resilience? 4th International Conference on Building Resilience, Building Resilience 2014, 8-10 September 2014, Salford Quays, United Kingdom. *Procedia Economics and Finance*, 2014. Vol. 18, pp. 345—351. DOI:10.1016/S2212-5671(14)00949-6
20. Dewey J. *Experience and Education*. New York: Touchstone (Simon & Schuster) (first published 1938), 2007. Available at: https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt (Accessed 12.02.2023).
21. Fuller R.B. *R. Buckminster Fuller on education*. University of Massachusetts Press, 1979. 192 p.
22. Fuller R.B. *Synergetics. Explorations in the Geometry of Thinking* by R. Buckminster Fuller in collaboration with E.J. Applewhite. *First Published by Macmillan Publishing Co. Inc.* 1975, 1979. Available at: <http://www.triviumeducation.com/texts/SYNERGETICS-BuckminsterFuller.pdf> (Accessed 16.01.2023).
23. Haken H. *Synergetik*. New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1978. 355 p.
24. Latour B. *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. Translated by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2004. 307 p.
25. Latour B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford New York: Oxford University Press, 2005. 325 p.
26. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 2005. Vol. 60, no. 3, pp. 261—262. DOI:10.1037/0003-066x.60.36.261
27. Smith B.W., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 2008. Vol. 15(3), pp. 194—200. DOI:10.1080/10705500802222972

Информация об авторах

Виноградов Владислав Львович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елабужского института, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

Шатунова Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елабужского института, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (ФГАОУ ВО К(П)ФУ), г. Елабуга, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: olgashat67@mail.ru

Information about the authors

Vladislav L. Vinogradov, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5612>, e-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

Olga V. Shatunova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Kazan Federal University, Yelabuga Institute, Yelabuga, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5832-3150>, e-mail: olgashat67@mail.ru

Получена 25.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 25.07.2023

Accepted 30.11.2023

Влияние учебной деятельности и установок учащихся начальной школы на учебные достижения по шахматам

Геворкян С.Р.

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовян,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Манукян С.А.

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовян,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Саркисян В.Ж.

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовян,
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Целью настоящего исследования является выявление механизмов влияния стратегий преподавания и обучения, а также мотивации учащихся на шахматные знания в начальной школе. Выборка исследования состоит из 476 учеников из 42 школ, 476 родителей, 42 учителей. Опрос проводился методом случайной выборки с участием всех регионов Республики Армения, включая столицу Ереван. В ходе исследования были применены следующие методы и инструменты количественного и качественного исследования: анкетирование, тест, «исследование в действии» (action research). Результаты исследования демонстрируют, что разработка новых стратегий, сочетающих игру в шахматы и решение шахматных задач, будет стимулировать интерес учащихся к учебе и расширять шахматные знания и навыки. Было выявлено, что среди учащихся преобладают позитивное отношение к предмету, а также показатели проявления самоопределения. Решение учащимися сложных задач в большей степени связано с внутренними усилиями и способностями, при этом фактору успеха уделяется меньше внимания, как в случае с игрой в шахматы. С другой стороны, рассмотрение предмета как сложного негативно сказывается на результатах теста на знание шахмат.

Ключевые слова: шахматное образование; стратегии преподавания и обучения; теория самоопределения; внутренняя мотивация; внешняя мотивация; установки; решение проблем; игра.

Финансирование. Исследование профинансировано Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, Государственным комитетом науки, проект № 10-5/1-1-2001/22.

Благодарности. Авторы выражают благодарность за помощь в сборе данных Л.Л. Геворкян и Е.А. Хачатрян.

Для цитаты: Геворкян С.Р., Манукян С.А., Саркисян В.Ж. Влияние учебной деятельности и установок учащихся начальной школы на учебные достижения по шахматам // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 100—113. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280508>

The Impact of Students' Attitudes and Learning Activities on the Chess Academic Achievements in Primary Schools

Srbuhi R. Gevorkyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Samvel A. Manukyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Vahan Zh. Sarkisyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

The purpose of the current research is to reveal the mechanisms of the influence of teaching and learning strategies and students' motivation on the chess knowledge in elementary schools. The sample of the study consists of 476 pupils from 42 schools, 476 parents, 42 teachers. The survey was conducted by random sampling with the participation of all regions of the Republic of Armenia, including the capital Yerevan. During the research, the following methods and tools of quantitative and qualitative research have been applied: questionnaire, test, action research. The results of the study demonstrate that developing new strategies by combining game playing and solving chess problems will stimulate students' learning interests and increase chess knowledge and skills. The positive attitudes towards the subject prevails, as well as the indicators of the students' self-determination manifestation. The solution of complex tasks by the students is more related to internal effort and abilities, allocating less attention to the success factor, as in the instance of a game of chess. On the other hand, considering the subject as complex has a negative effect on the results of the chess knowledge test.

Keywords: chess education; teaching and learning strategies; self-determination theory; intrinsic motivation; extrinsic motivation; attitudes; problem solving; game playing.

Funding. The reported study was funded by Ministry of Education, Science, Culture and Sports RA, State Committee of Science, project № 10-5/1-1-2001\22.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection Gevorgyan L.L and Khachatryan E.A.

For citation: Gevorkyan S.R., Manukyan S.A., Sarkisyan V.Zh. The Impact of Students' Attitudes and Learning Activities on the Chess Academic Achievements in Primary Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 100—113. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280508>

Введение

Проблема шахмат в образовании и эффективность их применения как инструмента развития учащихся изучаются с разных точек зрения. Исследование «Шахматы и когнитивное развитие» было проведено Йоханом Кристианом [1]. Расширяя это исследование, исследование Фергюсона было сосредоточено главным образом на «Развитии критического и творческого мышления посредством шахмат» [2]. Эти и другие исследовательские проекты выявили множество доказательств эффективности шахмат в образовании.

В Республике Армения с 2011 года в учебную программу начальной школы включен обязательный предмет «Шахматы», что дало армянским ученым возможность систематически проводить исследования по теме «шахматы в образовании». В частности, на основе этих исследований опубликованы научные работы по влиянию шахмат на познавательное и интеллектуальное развитие [9; 12], количественному анализу эффективности шахмат в образовании [5], социально-психологическому анализу факторов, влияющих на шахматные знания [3; 10], связи шахматных знаний с показателями успеваемости по математике и родному языку [11], типичному проявлению когнитивного диссонанса и консонанса у детей младшего школьного возраста, играющих в шахматы [6], проблеме шахмат и критического мышления [4; 8], социальной ценности шахмат [13] и др.

Обобщая результаты и предположения этих исследований, мы можем констатировать, что шахматы как учебный предмет оказывают значительное влияние и обладают потенциалом для когнитивного, социального и эмоционального развития учащихся.

В настоящее время мы должны не только сосредоточиться на проверке этих результатов, но и учитывать, что существует множество культурных, социально-психологических факторов, включая стратегии преподавания и обучения, мотивацию учащихся и т.д., которые могут повлиять на процесс приобретения знаний в области шахмат учащихся. С другой стороны, ни одно из вы-

шеупомянутых исследований не направлено на более глубокий анализ преподавания и изучения шахмат, например, на определение того, как стратегии преподавания и обучения и мотивация учащихся влияют на шахматные достижения учащихся.

Мы склонны объяснять это отсутствием до сих пор необходимости изучать подобные проблемы. На самом деле с практической точки зрения эти проблемы являются ключевыми для учителей шахмат и методистов по преподаванию шахмат. В этом контексте одной из оперативных проблем было разрешение, данное учащимся, играть в шахматы во время уроков. Эта проблема поднималась многими учителями шахмат во время интервью и личных бесед. Проблема взаимодействия игрового и обучающего компонентов является одной из важнейших проблем современного школьного образования. Эта проблема, несомненно, относится и к шахматному образованию, где игра выступает в качестве учебного предмета.

Авторы отмечают, что «понятийная путаница особенно остро проявляется на границах этих двух видов деятельности при становлении так называемого развивающего игрового обучения» при анализе проблем перехода от игры к учебной деятельности [16, с. 23].

Исследование Филиппа Рифнера [7], посвященное навыкам решения проблем у учащихся со средним и выше среднего интеллектом, показало, что межпредметный перенос шахматных навыков может быть достигнут, если учебной целью является перенос, и что перенос происходит легче и в большей степени среди учащихся со способностями выше среднего. Что мы можем узнать из этого исследования? С точки зрения цели нашего исследования мы в основном фокусируемся на его результатах, чтобы показать, что цели обучения и другие факторы (или независимые переменные) также должны быть приняты во внимание. Более того, мы предположили, что независимые переменные оказывают различное влияние на шахматные достижения в зависимости от личных характеристик учащихся (включая

стратегии преподавания учителей и обучения учеников, т.е. игра в шахматы на уроках; мотивационные факторы учащихся, такие как отношение к урокам, причинно-следственные связи, самооффективность и т.д.).

Под стратегиями преподавания и обучения мы подразумеваем приемы и методы, которые учителя и ученики используют для лучшего обучения.

В рамках данного исследования мы в основном сосредоточились на игре учащихся и решении задач на шахматной доске во время уроков шахмат.

Среди мотивационных факторов, которые могли бы оказать влияние на знания учащихся о шахматах, мы проанализировали атрибуцию и отношение учащихся к своим урокам.

Б. Вайнер [14] определил способности, усилия, сложность задачи и удачу как наиболее важные факторы, влияющие на атрибуцию достижений. Атрибуции классифицируются по трем причинным измерениям: локус контроля, стабильность и управляемость. Локус контроля имеет два полюса: внутренний и внешний. Измерение стабильности отражает, изменяются ли причины с течением времени или нет. Управляемость различает причины, которые можно контролировать, такие как умение/эффективность, от причин, которые нельзя контролировать, таких как способности, настроение, действия других людей и удача.

Б. Вайнер утверждает: «Каузальные атрибуции определяют аффективные реакции на успех и неудачу. Например, человек вряд ли будет испытывать гордость за успех или чувство компетентности, получая “пятерку” от учителя, который ставит только эту оценку, или побеждая теннисиста, который всегда проигрывает ... С другой стороны, “пятерка” от учителя, который ставит мало высоких оценок, или победа над теннисистом с высоким рейтингом после большой практики оказывают большое положительное влияние» [15, с. 362].

Учащиеся с более высокими школьными достижениями приписывают успех внутренним, стабильным, неконтролируемым фак-

торам, таким как, например, способности, а неудачу приписывают либо внутренним, нестабильным, контролируемым факторам, таким как, например, усилия, либо внешним, неконтролируемым факторам, таким как сложность задания.

Что касается атрибуций учеников, то важно продемонстрировать их особую значимость в образовательных достижениях. Изучающим шахматы особенно интересно получать достоверную информацию о собственных способностях, достижениях, неудачах, комментарии по сложности задания, поскольку они неоднократно становились предметом обсуждения после введения шахмат в качестве обязательного предмета в начальной школе. Во время дискуссий с преподавателями и ежегодных тренингов часто поднимались вопросы о том, насколько сложными или доступными являются занятия шахматами для различных учащихся, могут ли шахматы оказывать негативное влияние на уверенность учащихся в себе, самооффективность и так далее.

Целью настоящего исследования является выявление механизмов влияния стратегий преподавания и обучения, а также мотивации учащихся на знания о шахматах в начальной школе.

Методы

Методы исследования: чтобы выявить влияние многих факторов на шахматное образование в Армении, было проведено эмпирическое исследование. В ходе исследования были применены следующие методы и инструменты количественного и качественного исследования: анкетирование, тест, «исследование в действии».

Для бенефициаров — учеников, учителей, родителей — были подготовлены анкеты, которые включали следующие вопросы: Есть ли у ребенка опыт игры в шахматы? Как относятся родители к этому предмету? Эффективна ли работа преподавателя? В составлении анкет принимали участие психологи, шахматисты и педагоги, которые уточняли и обсуждали каждое задание для получения определенной информации.

Был составлен шахматный тест для определения уровня знаний, приобретенных учащимися за три года обучения шахматам.

Выборка. Опрос проводился методом случайной выборки с участием всех регионов Республики Армения, включая столицу Ереван. Общее количество школ в Армении в 2021 г. составляет 1402. Из общего списка стратифицированных по регионам и населенным пунктам школ в исследовании случайным отбором включено 40 школ. Распределение количества школ по регионам в выборке приведено на рис. 1.

Шахматный тест для оценки шахматных навыков

Для оценки и сравнения влияния отдельных факторов на уровень шахматных навыков экспертами Института шахмат был составлен шахматный тест, состоящий из восьми шахматных задач. Оценка шахматных навыков учеников — это взвешенная сумма правильно решенных задач. Так как задачи теста имеют различные сложности, то они взвешены.

Первоначальный вес каждой задачи из себя представлял обратную величину процента учеников всей выборки, правильно решивших данную задачу. Чем меньше процент правильно решивших задачу учеников, тем сложнее задача.

Все восемь весов нормированы таким образом, чтобы их сумма была равна 8-и (количество задач в тесте).

Оценка шахматных навыков некоторой группы — среднее значение суммы взвешенных оценок членов этой группы. В тексте все оценки шахматного теста — это взвешенные оценки.

Результаты

Влияние частоты игры в шахматы во время уроков на шахматные навыки

В школьной программе предмет «шахматы» преподается 2 раза в неделю по одному академическому часу. Почти половина учеников (49%), принявших участие в исследовании, на вопрос «Как часто вы играете в шахматы на уроках?» ответили «Раз в неделю», а 30% ответили «На каждом уроке» (рис. 2).

Анализ данных показал, что средняя оценка решения шахматных тестов наиболее низкая и составляет 3,33 балла в том случае, когда ученики во время уроков по шахматам никогда не играют в шахматы (рис. 3).

Однако на рис. 3 видно, что если исключить из анализа уровень «Никогда (на уроках не играют в шахматы)», тогда при снижении интенсивности игры в шахматы средняя оценка шахматного теста растёт от 4,15 до 4,86. Дисперсионный анализ трех

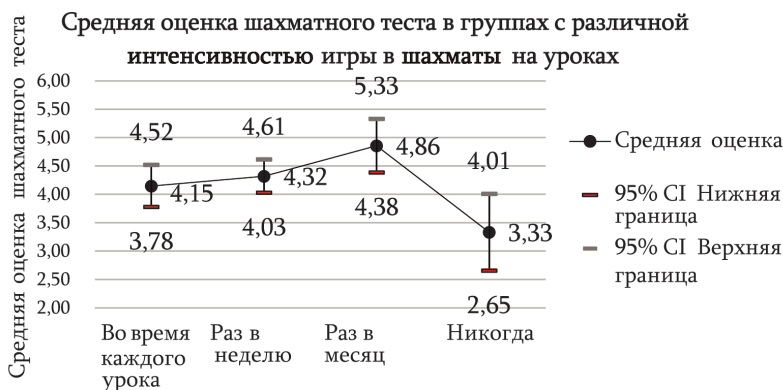
Распределение выборки школ по регионам



Рис. 1. Распределение выборки школ по регионам



Рис. 2. Частота игры в шахматы на шахматных уроках



How often you solve problems and diagrams during the chess lessons on the chessboard?

Рис. 3. Средняя оценка шахматного теста в группах с различной интенсивностью игры в шахматы на уроках

уровней интенсивности игры в шахматы — «Во время каждого урока», «Раз в неделю» и «Раз в месяц» продемонстрировал, что существует статистически значимая линейная тенденция: снижение частоты игры в шахматы на занятиях повышает среднюю оценку шахматного теста $F(1, 444)=4,329$, $p=0,038$.

Влияние решения шахматных задач на уроках на шахматные навыки

Очевидно, шахматные навыки повышает также решение шахматных задач на уроках. Анализ данных показал, что 71% учеников решают шахматные задачи «На каждом уро-

ке» (рис. 4), а 19% решают шахматные задачи «Раз в неделю» (рис. 4).

Визуальное сравнение средних оценок шахматного теста при различных уровнях интенсивности решения задач на шахматных уроках показывает, что увеличение интенсивности решения шахматных задач на уроках повышает среднюю оценку шахматного теста (рис. 5).

Дисперсионный анализ показал, что наблюдаемый на рис. 5 линейный тренд повышения средней оценки шахматного теста при повышении интенсивности решения шахматных задач на уроках статистически значим — $F(1,470)=8,028$, $p=0,005$.

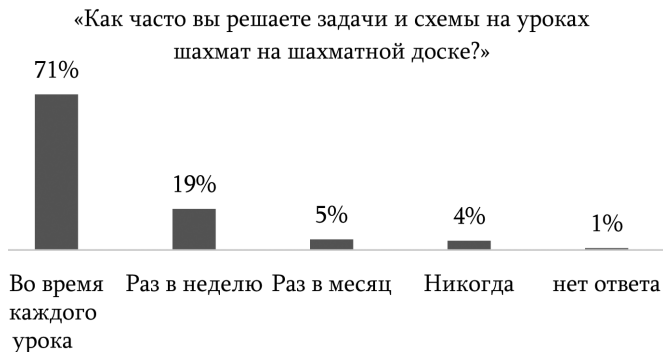


Рис. 4. Частота решения шахматных задач на уроках по шахматам



How often you solve problems and diagrams during the chess lessons on the chessboard?

Рис. 5. Влияние интенсивности решения шахматных задач на уроках на среднюю оценку шахматного теста

Влияние установок к урокам по шахматам на шахматные навыки

Для оценки влияния установок к урокам по шахматам на шахматные навыки ученикам были заданы восемь утверждений, из которых они должны были отметить не более трех, с которыми более всего согласны. Порядок выбора ответов не учитывался. Утверждения и процент выбора каждого из них приведены на рис. 6.

Для оценки влияния каждой из тестируемых установок был использован t-критерий. Для каждой установки оценивалась разность средних оценок шахматного теста для двух групп — отметивших и не отметивших данную установку.

Все различия в табл. 1 являются статистически значимыми за исключением различий, обусловленных фактором «Я узнаю много полезного на уроках шахмат».

Влияние поведения учеников во время шахматных уроков на шахматные навыки

Для определения влияния на шахматные навыки разных поведенческих способов учеников им был задан вопрос: «Что вы обычно делаете во время уроков шахмат?». Ученикам было предложено выбрать не более трех вариантов ответа, Порядок выбора ответов не учитывался.

На рис. 6 приведены поведенческие модели, которые были представлены ученикам,

С каким из вариантов вы согласны? Отметить не более трех утверждений.

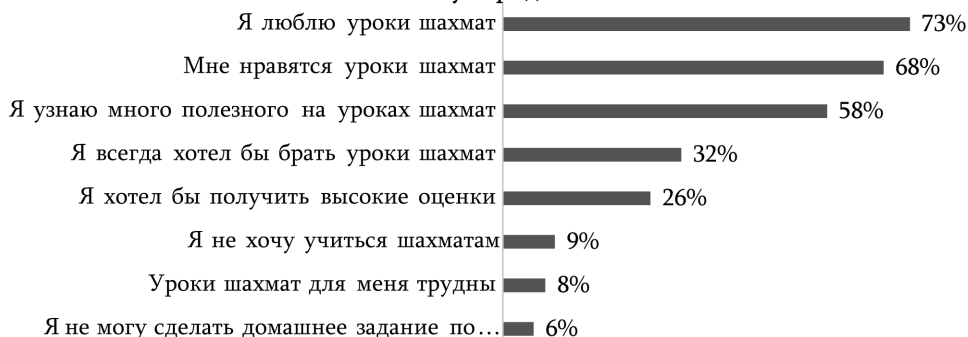


Рис. 6. Установки к шахматным урокам. Процент отметивших данное утверждение. Допускалось отмечать не более трех утверждений

Таблица 1

Средние значения шахматного теста для отметивших и не отметивших данную установку и результаты t-тестов

Установки к шахматным урокам	Не отмечено	Отмечено	Значения и стат. значимость t-теста
а. Мне нравятся уроки шахмат	3.59	4.61	t(476)=4,780, p=0,000
б. Я не хочу учиться шахматам	4.37	3.38	t(476)=-2,977, p=0,004
с. Я люблю уроки шахмат	3.84	4.45	t(476)=2,647, p=0,009
д. Я узнаю много полезного на уроках шахмат	4.33	4.24	t(476)=-0,464, p=0,643
е. Я хотел бы получить высокие оценки	4.50	3.64	t(476)=-3,842, p=0,000
ф. Уроки шахмат даются мне с трудом	4.41	2.61	t(476)=-4,814, p=0,000
г. Я не могу справиться с домашним заданием по шахматам	4.38	2.54	t(476)=-4,410, p=0,000
г. Я всегда хотел бы брать уроки шахмат	3.92	5.05	t(476)=5,479, p=0,000

и процент учеников, отметивших данную модель.

В табл. 2 приведены средние оценки шахматных навыков учеников, выбравших и не выбравших данную модель поведения на шахматных уроках.

Статистически значимо влияют на шахматные навыки три поведенческие модели: те ученики, которые отметили «Я жду звонка», статистически значимо имеют худшие шахматные навыки, чем те, кто не отметил этот вариант. То же самое верно для тех, кто отметил «Я разговариваю со своими друзьями». А те, кто отметил «Я обращаю внимание на объяснения учителем урока»,

статистически значимо имеют лучшие шахматные навыки, чем те, кто не отметил этот вариант.

Два варианта ответов «Я думаю о том, как я буду делать свою домашнюю работу» и «Я в восторге от идеи поиграть в шахматы» находятся на грани обычно принятого уровня статистической значимости — 0,05. Первый из них снижает уровень шахматных навыков, а второй — повышает.

Единственная поведенческая модель, для которой не обнаружено статистически значимое влияние на шахматные навыки, это «Я прошу своих друзей объяснить мне этот урок».

«Что ты обычно делаешь на уроках шахмат?».



Рис. 7. Поведенческие модели учеников во время уроков по шахматам (допускалось отмечать не более трех вариантов ответа)

Таблица 2

Средние значения шахматного теста для отметивших и не отметивших данную поведенческую модель и результаты t-тестов

Установки к шахматным урокам	Не отмечено	Отмечено	Значения и стат. значимость t-теста
а. Я жду звонка	4.45	2.97	$t(476)=-4,949, p=0,000$
б. Я думаю о том, как я буду делать свою домашнюю работу	4.40	3.96	$t(476)=-1,947, p=0,051$
в. Я разговариваю со своими друзьями	4.41	3.72	$t(476)=-2,679, p=0,009$
г. Я обращаю внимание на объяснение учителем урока	3.06	4.47	$t(476)=5,046, p=0,000$
д. Я в восторге от идеи поиграть в шахматы	3.99	4.41	$t(476)=1,920, p=0,056$
е. Я прошу своих друзей объяснить мне этот урок	4.30	4.10	$t(476)=-0,573, p=0,569$

Влияние самооценки учеников на шахматные навыки

Для оценки влияния самооценки учеников на их шахматные навыки ученикам было предложено выбрать один из трех вариантов самооценки, связанных с шахматами и шахматными уроками. В этом случае также допускался выбор не более трех вариантов.

Предложенные варианты самооценки и проценты учеников, которые отметили эти варианты, приведены на рис. 8.

Оценка влияния на шахматные навыки приведенных на рис. 7 вариантов самооценки приведена в табл. 3.

Данные табл. 3 показывают, что пять из шести вариантов самооценки статистически значимо влияют на шахматные навыки,

кроме одной — «Мой учитель говорит, что я хорошо играю в шахматы».

Статистически значимо повышают шахматные навыки самооценки: «Обычно я готов к урокам шахмат», «Я быстро разбираюсь в шахматных заданиях» и «Я успешно выполняю сложные задачи».

Статистически значимо снижают шахматные навыки самооценки: «Шахматы для меня более сложны, чем для моих одноклассников» и «Шахматы для меня более сложны, чем другие предметы».

Обсуждение результатов

Анализ рис. 2 показывает, что почти половина учащихся играет в шахматы раз в неделю. Учитывая, что учащиеся изучают шахматный предмет два раза в неделю, это

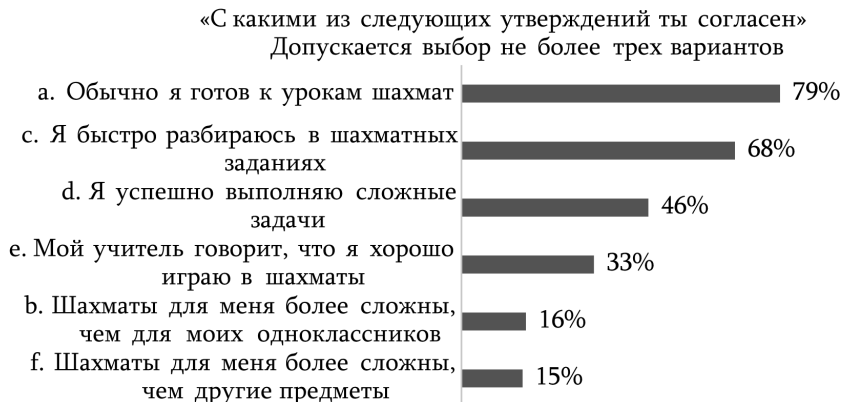


Рис. 8. Самооценки учеников (допускался выбор не более трех вариантов)

Таблица 3

Варианты самооценок, влияющих на шахматные навыки

Варианты самооценки	Не отмечено	Отмечено	Значения и стат. значимость t-теста
а. Обычно я готов к урокам шахмат	3.83	4.40	$t(476)=2,208, p=0,029$
б. Шахматы для меня более сложны, чем для моих одноклассников	4.52	2.97	$t(476)=-5,474, p=0,000$
с. Я быстро разбираюсь в шахматных заданиях	3.63	4.59	$t(476)=4,362, p=0,000$
д. Я успешно выполняю сложные задачи	4.15	4.42	$t(476)=5,046, p=0,000$
е. Мой учитель говорит, что я хорошо играю в шахматы	4.09	4.67	$t(476)=1,349, p=0,178$
ф. Шахматы для меня более сложны, чем другие предметы	4.49	3.06	$t(476)=-5,208, p=0,000$

довольно высокий показатель. Обсуждения с учителями и методистами по шахматам показали, что такая частота не всегда целесообразна, так как это может привести к невыполнению учебной программы.

В то же время рис. 2 показывает, что несмотря на факт, что 15% респондентов играют в шахматы раз в месяц на занятиях, этот относительно низкий показатель оказывает наибольшее влияние на шахматные знания и навыки. По мнению экспертов, лучшим вариантом является предоставление учащимся возможности играть один или два раза в месяц для обобщения тем, учитывая выявленную линейную тенденцию, согласно которой снижение частоты игры в шахматы на занятиях увеличивает среднюю оценку графических решений, за исключением ка-

тегории «никогда», которая резко снижает оценку. Надо сказать, что это полностью соответствует логике разумного построения шахматной учебной программы.

Касаясь последовательности решения задач и диаграмм на уроках шахмат, следует отметить, что абсолютное большинство респондентов решают схемы и задачи на каждом уроке (71%; рис. 3). В отличие от показателей частоты игры, увеличение частоты решения заданий на уроках повышает средний балл по решению шахматного теста. Стоит отметить, что несмотря на то, что частота решения задач раз в неделю (19%) значительно выше, чем частота решения задач раз в месяц (5%) внутри опрошенной команды, решение задач раз в месяц оказывает несколько большее влияние на результаты

шахматного теста (рис. 5). В то же время частоты «раз в неделю» и «раз в месяц» статистически отличаются от результатов решения на графике только в категориях «каждый класс» и «никогда». Мы предполагаем, что этот метод обучения заменяется в классе другими видами учебной деятельности, которые требуют дополнительного изучения. Однако становится ясно, что решение задач на шахматной доске следует рассматривать как необходимое условие эффективности занятий и стратегию обучения.

Вопросы, представленные на рис. 5, были в основном направлены на оценку мотивации учащихся к изучению шахмат. Первые два вопроса направлены на выявление эмоциональной составляющей отношения учащихся к занятиям шахматами, а также проявления самоопределения учащихся, выбор которых был сделан абсолютным большинством.

Ответ «Я узнаю много интересного на уроках шахмат» больше относится к когнитивной сфере интересов, но ответы «Я не хочу изучать шахматы» и «Я всегда хотел бы брать уроки шахмат» предполагают конкретное действие. В результате можно сделать вывод, что они выражают качества эмоционально-волевого компонента мотивации.

Желание получить высокую оценку выражается внешним мотивирующим фактором учащихся, в частности, представлениями об оценке преподавателя. Ответы «Уроки шахмат даются мне с трудом» и «Я не справляюсь с домашним заданием по шахматам» описывают проявления самоэффективности учащихся, где ответ «Уроки шахмат даются мне с трудом» выражает атрибуцию сложности задания, а ответ «Я не могу справиться с домашним заданием по шахматам» описывает проявления самоэффективности учащихся, «Не могу делать мое домашнее задание по шахматам» выражает атрибуцию умений.

В полученных результатах видно, что все мотивационные компоненты в результате бинарного анализа обеспечили статистическую достоверность с точки зрения влияния на решение шахматного теста (табл. 3, 4). Единственным исключением был ответ «Я

узнаю много интересного на уроках шахмат», для которого отсутствие статистической достоверности, по-видимому, связано с первоначальным содержанием предмета, хотя этот вопрос нуждается в дальнейшем разъяснении. В результате можно утверждать, что мотивирующие переменные оказывают большое влияние на шахматные знания и навыки.

На рис. 6 показаны ответы на вопросы, связанные с действиями учащихся во время урока (стратегия преподавания и обучения) и их ожиданиями.

Фактически ответ «Я обращаю внимание на объяснение урока учителем» выражает директивную стратегию обучения, в этом случае «Я прошу своих друзей объяснить мне урок» в некотором смысле можно отнести к интерактивной стратегии.

Ответ «Я разговариваю со своими друзьями» в основном связан с дисциплиной, но он также может выражать некоторые аспекты интерактивности. Учитывая, что вопрос о домашнем задании неоднократно обсуждался с учителями шахмат, родителями и воспитателями, ожидание, связанное с «Я думаю о том, как я буду делать свое домашнее задание», может характеризовать отношение учащихся к этому вопросу.

Отношение учащихся к возможности играть в шахматы может быть выражено в их ответе «Я в восторге от идеи играть в шахматы».

Наконец, ответ «Я жду звонка» подразумевает, что ученикам скучно. На самом деле, как видно из рис. 6, несравненно высокие баллы были зафиксированы среди респондентов в ответах «Я обращаю внимание на объяснение урока учителем» и «Я в восторге от идеи поиграть в шахматы».

В некотором смысле это может быть причиной для беспокойства, потому что когда мы оцениваем эти два ответа в отдельности, выясняется, что учащиеся обычно внимательно слушают урок, который преподает учитель, но ждут начала игры. С другой стороны, это предположение требует дальнейшего изучения, и представленные доказательства не позволяют нам сделать вывод о его правильности.

Говоря о влиянии этих факторов на результаты шахматного теста, следует отметить, что на последние статистически влияют отрицательные ответы «Я обращаю внимание на объяснение урока учителем», а также «Я жду звонка» и «Я разговариваю со своими друзьями» или, скорее, отсутствие положительных ответов (табл. 5, 6).

Следующий набор вопросов, как и предыдущий, был в основном направлен на выявление мотивационных факторов.

Полученные ответы были следующими: «Обычно я готов к урокам шахмат», что можно рассматривать как ряд характеристик, связанных с личными усилиями (нестабильная внутренняя атрибуция), и «Я быстро разбираюсь в шахматных заданиях», что уже является оценкой личных способностей (стабильная внутренняя атрибуция).

Такие ответы, как «Я успешно выполняю сложные задания», «Шахматы для меня сложнее, чем для моих одноклассников», «Шахматы для меня сложнее, чем другие предметы», содержат представления о сложности. Другой ответ «Мой учитель говорит, что я хорошо играю в шахматы» показывает, как учитель оценивает, т.е. внешнюю, формирующую оценку (рис. 8).

Влияние каждой позиции на средние баллы шахматных заданий в результате использования *t*-критерия статистически значимо отличается во всех парах, за исключением ответа «Я успешно выполняю сложные задания» (табл. 3).

Особый интерес здесь представляет тот факт, что представления о сложности как по сравнению с одноклассниками, так и по другим предметам оказывают существенное влияние на результаты теста на знание шахмат.

Еще одним интересным аспектом является то, что только положительные ответы «Я обычно готов к урокам шахмат» и «Я быстро разбираюсь в шахматных заданиях» оказывают статистически значимое влияние на результаты теста.

Другими словами, мы можем сказать, что идеи о сложности оказывают негативное влияние на знания о шахматах, которые мы считаем очевидными, поскольку эти идеи

оказывают негативное влияние на самооценку.

Чтобы объяснить, почему ответ «Я успешно выполняю сложные задания» является исключением из статистически значимой разницы, с одной стороны, мы должны изучить природу шахматной игры, где случайный успех практически отсутствует, а с другой стороны, мы предполагаем, что в этом возрасте адекватные метакогнитивные способности, которые позволяют нам достоверно оценивать факт решения сложных задач, еще не сформированы. То есть, решив проблему, учащиеся больше не считают ее трудной.

Таким образом, подводя итоги исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Почти половина учащихся начальной школы играют в шахматы раз в неделю, при этом большинство ожидает, что будут играть чаще. Одновременно, учитывая методику преподавания и условия, желательно дать возможность учащимся один или два раза в месяц играть, обобщая определенную группу тем. Этот результат обеспечивает основу для предложения или снижения такой частоты, а также для некоторого изменения стиля преподавания, принимая во внимание ожидания учащихся и устанавливая разумную последовательность программы.

2. Большинство студентов решают шахматные задачи во время изучения предмета. Увеличение частоты решения задач на каждом уроке увеличивает знания и навыки игры в шахматы. Поэтому очевидно, что решение задач на шахматной доске следует рассматривать как обязательное условие эффективности урока и стратегии обучения.

3. Учащиеся, изучающие шахматы, часто уделяют пристальное внимание уроку, который объясняет учитель, что оказывает непосредственное положительное влияние на их знания в области шахмат, но опыт эффективного применения интерактивных методов обучения ограничен. В то же время можно предположить, что скука и беспорядок во время урока негативно сказываются на результатах обучения. Рассматривая эти вопросы в контексте отсутствия статистических показателей влияния на интерес к заня-

тиям шахматами, можно предположить, что желательно разработать новые стратегии стимулирования учебных интересов учащихся и привязки их к шахматным знаниям.

4. В структуре учебной мотивации предмета «шахматы» преобладает положительное отношение к предмету, а также показатели проявления самоопределения учащихся. Последнее можно рассматривать как еще одно косвенное преимущество шахматного предмета, то есть умение делать правильный выбор и управлять собственной деятельностью.

В результате исследования все мотивационные компоненты обеспечили статистическую достоверность с точки зрения влияния на знания о шахматах. Можно кон-

статировать, что мотивирующие факторы оказывают большое влияние на шахматные знания и навыки. Этот вывод связан с тем фактом, что хотя роль и значение мотивационных факторов очевидны, обнаружение этой закономерности может быть косвенным показателем достоверности исследования.

5. Обсуждая вопрос шахматного образования в контексте атрибуций, было обнаружено, что среди учащихся преобладающими были внутренние атрибуты, а рассмотрение предмета как сложного негативно влияет на результаты теста по шахматам, решение же сложных задач больше связывали с внутренними усилиями и способностями, уделяя меньше внимания фактору успеха, что закономерно в случае с игрой в шахматы.

Литература

1. Christiaen J. Chess and Cognitive Development: doctoral dissertation. Trans.: Stanley Epstein, 1976, 245 p.
2. Ferguson R. Developing Critical and Creative Thinking through Chess // Report on ESEA Title IV-C project presented at the annual conference of the Pennsylvania Association for Gifted Education. Pittsburgh, Pennsylvania, April 11-12, 1986. 199 p.
3. Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L. Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education // Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical. 2021. Vol. 20(2). P. 5—19. DOI:10.24234/miopap.v20i2.403
4. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject // Scientia Paedagogica Experimentalis. 2021. Vol. 58(1). P. 105—118.
5. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools // Sociology Study. 2017. Vol. 7(1). P. 36—42. DOI:10.17265/2159-5526/2017.01.006
6. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Karapetyan V., Dallakyan A., Berberyan A. Typical Expression of Cognitive Dissonance and Consonance in the Course of Argumentation among Primary-School Children Playing Chess // Wisdom. 2019. Vol. 2(13). P. 75—84. DOI:10.24234/wisdom.v13i2.281
7. Rifner P. Playing Chess: A Study of Problem-Solving Skills in Students with Average and Above Average Intelligence, doctoral dissertation, 1992.
8. Sargsyan A., Khachatryan A. Critical thinking and motivation of chess teachers with the «best experience» // Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gest. Paranaguá, PR. 2021. Vol. 6(1). P. 310—313. DOI:10.21575/25254782rmetg2021vol6n11483
9. Sargsyan A., Khachatryan A., Lputyan G. Current Level of Expression of Psychological Components of Assimilation of Chess as a School Subject and the Ways of Its Activation // Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference. Tsaghkadzor, Armenia, 2016. P. 117—127.
10. Sargsyan T.A., Gevorgyan S.R., Movsisyan N.N., Manukyan S.A., Sargsyan V.Zh., Khachatryan E.A. Socio-Psychological analysis of the influence of teacher's and parent's characteristics on chess knowledge // ASPU Scientific News. 2021. № 3(41). P. 86—97.
11. Sargsyan V.ZH., Manukyan S.A., Sargsyan T.A., Gevorgyan L.L. The connection of chess knowledge with the indicators of progress in mathematics and native language in primary schools // ASPU SCIENTIFIC NEWS. 2021. Vol. 3(41). P. 98—109.
12. Tanajyan K., Melkonyan N., Gevorgyan N. Chess as a Mechanism for Accumulating the Intellectual Capacity among Primary School Student // Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference. Tsaghkadzor, Armenia, 2016. P. 137—143.
13. Tanajyan K., Melkonyan N., Movsisyan S. Chess as a Social Value // Main Issues of Pedagogy and Psychology. 2021. Vol. 19(1). P. 32—37. DOI:10.24234/miopap.v19i1.390
14. Weiner B. Achievement motivation and attribution theory. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1974.
15. Weiner B. Human Motivation. NY: Holt, Rinehart & Winston, New York, 1980. 480 p.
16. Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A. Play and Learning Activity: Borderline Conflicts [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskoe issledovaniya [Psychological-Educational Studies]. 2019. Vol. 11(4). P. 22—35. DOI:10.17759/psyedu.2019110402 (In Russ., abstr. in Engl.).

Информация об авторах

Србуи Р. Геворкян, доктор психологических наук, профессор, ректор Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, ведущий научный сотрудник НИИ «Шахматы» Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Самвел А. Манукян, кандидат социологических наук, Ереванский государственный университет, преподаватель кафедры социологии и социальной работы, старший научный сотрудник НИИ «Шахматы» Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Ваган Ж. Саркисян, доцент, кандидат психологических наук, руководитель научной программы НИИ «Шахматы» Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Information about the authors

Srbuhi R. Gevorgyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Rector of Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, leading Researcher of the “Chess” Scientific Research Institute, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Samvel A. Manukyan, Candidate of Sociological Sciences, Yerevan State University, Lecturer, Department of Sociology and Social Work, Senior Researcher of the “Chess” Scientific Research Institute, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Vahan Zh. Sarkisyan, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Head of the scientific program of the “Chess” Scientific Research Institute, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Получена 11.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 11.07.2023

Accepted 30.11.2023

Преодоление барьеров: как пандемия устранила разрыв в успеваемости в сельских и городских школах

Керша Ю.Д.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: kershajulia@gmail.com

Недосып О.В.

ГКУ Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4891-9920>, e-mail: novnimro@gmail.com

Пиотух Е.И.

ГКУ Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5590-959X>, e-mail: epiotuh@gmail.com

В статье рассматривается влияние пандемии COVID-19 на динамику успеваемости в школах Новосибирской области в период с 2017 по 2022 годы. С использованием данных индивидуальных результатов ОГЭ учащихся 9-х классов в исследовании применяется многоуровневое регрессионное моделирование для изучения дифференцированного влияния пандемии COVID-19 на городские и сельские школы. Вопреки предыдущим исследованиям, которые предсказывали, что больше всего пострадают сельские школьники, полученные результаты оказались неожиданными. При анализе академических достижений учащихся на общей выборке значимых различий между годами не обнаружено: пандемия в среднем никак не отразилась на успеваемости в регионе. Однако оценка дифференцированного эффекта в зависимости от типа населенного пункта, в котором находится школа, выявила нетипичные тенденции: в городских школах после пандемии наблюдалось небольшое снижение успеваемости, а в сельских школах, наоборот, повышение. Примечательно, что год пандемии за счет этого устранил разрыв в успеваемости между городскими и сельскими школами, сделав его статистически незначимым. Возможными объяснениями полученных результатов могут быть региональные меры, принятые для поддержки школьников, или изменение процедуры проведения экзаменов. Эти контринтуитивные результаты опровергают доминирующие исследования в области образования, посвященные COVID-19, и подчеркивают неожиданную роль пандемии в изменении траекторий академической успеваемости.

Ключевые слова: пандемия COVID-19; ОГЭ; городские школы; сельские школы; образовательное неравенство.

Для цитаты: Керша Ю.Д., Недосып О.В., Пиотух Е.И. Преодоление барьеров: как пандемия устранила разрыв в успеваемости в сельских и городских школах // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 114—130. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280509>

Breaking Barriers: How the Pandemic Bridged the Academic Achievement Gap in Rural and Urban Schools

Yuliya D. Kersha

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: kershajulia@gmail.com

Olga V. Nedosyp

State Institution of Novosibirsk Region “Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education”, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4891-9920>, e-mail: novnimro@gmail.com

Elena I. Piotukh

State Institution of the Novosibirsk Region “Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education”, Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5590-959X>, e-mail: epiotuh@gmail.com

The article examines the impact of the COVID-19 pandemic on the dynamics of academic achievement in schools in the Novosibirsk region over the period of 2017—2022. Using data on individual Basic State Examination results of grade 9 students, the study applies multilevel regression modelling to examine the differential impact of the COVID-19 pandemic on urban and rural schools. Contrary to previous studies which predicted that rural students would be most affected, the results were unexpected. When analysing the academic performance of students in the overall sample, no significant differences were found between the years: on average, the pandemic had no effect on academic performance in the region. However, assessing the differential effect according to the type of settlement in which the school was located revealed atypical trends: urban schools experienced a slight decrease in academic achievement after the pandemic, while rural schools experienced an increase. Notably, the year of the pandemic eliminated the achievement gap between urban and rural schools, making it statistically insignificant. Possible explanations for these results could be regional policies to support students or changes in examination procedures. These counterintuitive findings challenge the dominant educational research on COVID-19 and highlight the unexpected role of the pandemic in changing the trajectory of academic achievement.

Keywords: COVID-19 pandemic; Basic State Examination; urban schools; rural schools; educational inequality.

For citation: Kersha Yu.D., Nedosyp O.V., Piotukh E.I. Breaking Barriers: How the Pandemic Bridged the Academic Achievement Gap in Rural and Urban Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 114—130. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280509>

Введение

Пандемия COVID-19, несомненно, оказала сильное влияние на образовательные системы во всем мире, коренным образом изменив наши представления о подходах к организации образовательного процесса. Школы и университеты большинства стран столкнулись с огромными трудностями, преодолевая не только непосредственные риски для здоровья учащихся, но и далеко идущие экономические и социальные последствия пандемии [12]. Эффекты от глобального нарушения образовательного процесса — которое длилось в среднем 10 недель [21] — широко обсуждаются как учеными, так и политиками.

На сегодняшний день, спустя три года после начала пандемии, все чаще появляются метааналитические исследования, которые систематизируют результаты эмпирических работ по оценке влияния пандемии на качество образования в разных странах. Один из первых метаанализов показал, что пандемия привела к небольшому снижению результатов учащихся, которое в среднем составило $0,10\ SD$ [11]. В наиболее свежем метаанализе оценка потерь оказалась чуть выше и составила $0,14\ SD$ [6]. Однако если при отборе исследований в метаанализе используются более строгие требования к качеству их методологии, то размер потерь увеличивается до $0,18\ SD$ [15], что приближается к среднему размеру эффекта. Таким образом, на данный момент можно уверенно заключить, что в среднем пандемия COVID-19 привела к доказанному снижению уровня знаний среди школьников, эквивалентному как минимум трети учебного года [13]. Важно отметить, что снижение результатов, проявившееся во время пандемии, не исчезает со временем, несмотря на все усилия по его компенсации со стороны системы образования [6].

При этом последствия кризиса непропорционально сильно затронули наиболее уязвимые группы учащихся в системе образования, что стало проявляться еще во время пандемии. Исследования подтверждают, что с наибольшей потерей в знаниях столкнулись учащиеся младших классов [15], из

семей с низким социально-экономическим статусом [6], с низкой успеваемостью [9]. Одна из причин наиболее сильного снижения достижений в этих группах — это перераспределение детьми учебного времени на занятия, не способствующие повышению успеваемости: например, просмотр телевизора или компьютерные игры [9]. Одновременно с этим низкий уровень поддержки среди родителей и школ, характерный для тех, кто находится в неблагополучных условиях [20], не позволил компенсировать снижение времени, затрачиваемого на учебу [9]. Интересно, что гораздо меньше внимания в исследованиях уделяется оценке различий в эффектах пандемии между городскими и сельскими школьниками, последние из которых относятся к одной из наиболее уязвимых категорий учащихся [23]. Тем не менее из работ, посвященных влиянию COVID-19 на разные типы школ, известно, что сельские школы имеют слабую техническую оснащенность и поэтому оказываются не готовы к дистанционному обучению [1; 22].

Несмотря на активное исследование влияния пандемии на образование во всем мире, работ, посвященных данной теме в контексте российской образовательной системы, не так много. Всего в одном российском исследовании был эмпирически оценен эффект пандемии на уровень знаний школьников с использованием объективных данных тестирования [4]. По его результатам значимые потери в академических достижениях были зафиксированы только среди учащихся 8-х классов, проходивших тестирование по естествознанию. Примечательно, что, несмотря на подтвержденный зарубежными исследованиями тренд усиления неравенства в период пандемии, на российских данных все учащиеся столкнулись с одинаковым снижением результатов независимо от социально-экономического статуса их семей. В других работах сравниваются полученные и ожидаемые баллы ЕГЭ учащихся путем применения опроса в формате самоотчета [5], изучаются особенности перехода на дистанционное обучение [3], состояние учителей [2] и другие аспекты образователь-

ного процесса в период пандемии без попытки проведения объективной оценки потерь в этот период.

С целью компенсировать описанные проблемы в научной литературе настоящее исследование направлено на количественную оценку изменений в успеваемости учащихся городских и сельских территорий до и после пандемии с использованием данных ОГЭ по русскому языку и математике. На примере одного из российских регионов — Новосибирской области — мы постараемся ответить на два исследовательских вопроса:

1. Как менялись результаты ОГЭ учащихся до и после пандемии COVID-19?
2. Различаются ли эффекты пандемии для сельских и городских школ региона?

Контекст исследования

В Новосибирской области система образования столкнулась с новыми трудностями из-за пандемии, начавшейся весной 2020 года. Школы региона были вынуждены полностью изменить свою работу в связи с введением ограничительных мер, вызванных угрозой распространения COVID-19. В зависимости от технических условий в школе и возможностей семей обучение проводилось по одной из трех моделей, выбор которых осуществляли сами школы¹.

Первая модель использовалась школами, имеющими хорошие технические условия. Реализация образовательной программы полностью осуществлялась в дистанционном режиме с использованием региональной системы дистанционного обучения, а также цифровых образовательных платформ и ресурсов, находящихся в свободном доступе. *Вторая модель* была рекомендована для школ со скоростью интернета, недостаточной для работы с системами дистанционного обучения и проведения занятий в режиме реального времени. Все материалы, подго-

товленные по образовательной программе, включая домашние задания, учитель передавал учащимся через электронную почту, файлообменники, социальные сети, чаты, форумы или в очном режиме через классных руководителей (по определенному графику посещения школы, например, один-два раза в неделю). Получить задания могли как сами обучающиеся, так и их родители. Обратная связь от учителей передавалась учащимся аналогичным образом. *Третья модель* предполагала очные занятия учащихся в отдельных кабинетах школы и небольших группах до 12 человек. Эта модель была реализована преимущественно в сельских школах.

В целях организации работы в период пандемии в Новосибирской области, как и в других регионах России, были разработаны рекомендации для учащихся, их родителей, учителей, образовательных организаций. В их число входили: усиление санитарно-противоэпидемических мероприятий в школах; методические рекомендации по реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; памятки для родителей и других участников образовательного процесса; локальные акты о дистанционном обучении в школе². В целях методической поддержки учителей школ были также проведены вебинары, посвященные использованию образовательных платформ для организации дистанционного обучения (таких, как Российская электронная школа (РЭШ), Skyes School, ЯКласс, Учи.ру, Мобильное Электронное Образование (МЭО), Яндекс Репетитор, Яндекс Учебник и др.) и ресурсов для обмена учебной информацией (региональная система дистанционного обучения (РСДО), ГИС «Электронная школа», Яндекс Коннект (сервис Яндекс для организации командной работы в облаке), ресурс видеоконференцсвязи (ВВВ), Вики и др.).

¹ В соответствии с письмом министра образования Новосибирской области от 27 марта 2020 года № 2952-03/25 «О работе образовательных организаций в условиях ограничительных мер».

² Все документы и методические рекомендации по вопросам дистанционного обучения были размещены на портале «Новосибирская открытая образовательная сеть» (НООС) по адресу в сети Интернет: <http://edu54.ru/projects/edu54/do/>.

Для координации работы по поддержке образовательного процесса в период пандемии при Министерстве образования Новосибирской области был организован штаб — Единый канал связи, объединяющий информацию всех горячих линий. Штаб работал в режиме «одного окна», предоставляя полную информацию по всем вопросам как для руководителей образовательных организаций, так и для родителей в режиме 24/7 без ограничения рабочего времени. Адресная поддержка осуществлялась также и в социальных сетях. При штабе была организована работа проекта «Педагогический волонтер»: школы по запросу получали выездную адресную поддержку, в которую входило дополнительное обучение учителей организации образовательного процесса в дистанционном формате. В период «самоизоляции» использовались также и ресурсы телевидения: например, была организована трансляция видеороликов по разным предметам.

В рамках регионального проекта «Сетевая дистанционная школа» (реализуемого в регионе с 2011 года) в каждом муниципалитете уже был сформирован опыт по организации дистанционного обучения школьников. Тем не менее все участники образовательного процесса столкнулись с целым рядом проблем и трудностей. Основными проблемами в этот период по результатам анкетирования 518 учителей школ, проведенного в мае 2020 года, были: снижение качества обучения и качества знаний школьников (24,9%), трудности в организации образовательного процесса в дистанционном формате (23,0%), увеличение нагрузки на всех участников образовательного процесса (20,8%). Также вызывали беспокойство неопределенность ситуации, отношение к дистанционному обучению обучающихся и их родителей, работа образовательных платформ, отсутствие контроля над обучением трудных детей, объективность выставления отметок по предмету (суммарно 31,3%).

С 13 апреля 2020 года школы, находящиеся на территориях региона с численностью населения менее 23 тыс. чел., вернулись к работе в штатном режиме, подразумевающим

очное посещение занятий с соблюдением санитарно-эпидемиологических требований. При этом остальные школы региона работали в особых условиях вплоть до конца 2019—2020 учебного года. В следующем 2020—2021 учебном году эпидемиологическая ситуация также повлияла на процесс обучения в школах. Например, с 16 ноября 2020 года (после осенних каникул) к учебе в очном режиме приступили учащиеся 1—5 классов, 11 классов и малокомплектных школ. Ученики с 6-го по 10-е классы снова перешли на дистанционный формат обучения. К очному обучению все учащиеся вернулись только 11 декабря 2020 года.

Особенности проведения оценочных процедур в условиях пандемии были приняты на федеральном уровне и коснулись всех регионов нашей страны. В 2020 году государственная итоговая аттестация в 9-х классах (далее — ГИА-9) впервые прошла в форме промежуточной аттестации, результаты которой признавались результатами ГИА-9. Основанием для выдачи аттестатов об основном общем образовании стало среднее арифметическое четвертных (триместровых) отметок за 9 класс по всем предметам учебного плана.

На федеральном уровне были приняты решения о проведении осенью 2020 года дополнительного мониторинга качества образования в виде стартовых диагностических работ в 10 классе, основанных на контрольно-измерительных материалах ГИА-9. Эти работы проходили по трем учебным предметам: русскому языку и математике как обязательным, а также одному предмету в соответствии с профилем обучения и выбором обучающегося. Проверку диагностических работ осуществляли эксперты региональной предметной комиссии. Принципиальным отличием процедуры проведения диагностических работ от ГИА-9 было то, что работы проводились в школах, а не в пунктах проведения экзаменов (ППЭ), что ставит под сомнение объективность полученных результатов из-за качества наблюдения за учащимися. В 2021 году выпускники 9-х классов проходили ГИА-9 по русскому языку и математике уже в стандартной форме, а в

случае с предметом по выбору — писали контрольные работы. Таким образом, для наиболее объективного сравнения академических достижений учащихся в этот период времени стоит использовать только данные обязательных предметов: русского языка и математики.

Методология исследования

В данной работе для оценки эффектов пандемии COVID-19 на академические достижения школьников использовался подход многоуровневого регрессионного моделирования [14]. Анализ проводился с использованием трехуровневой структуры данных и включал результаты экзаменов учащихся на первом уровне, год сдачи экзамена на втором уровне и образовательные организации на третьем уровне.

Выборка. Итоговая выборка анализа после подготовки данных включала в себя 512 школ Новосибирской области и в общей сложности 113962 учащихся, сдававших ГИА по русскому языку и математике в период с 2017 по 2022 годы, а также диагностические работы на основе материалов ОГЭ в 2020 году. В базе данных были представлены результаты всех учащихся образовательных организаций, участвующих в исследовании, которые сдавали экзамен в конце 9-го класса.

Используемые переменные. В базе данных были представлены переменные на уровне участников экзаменов и образовательных организаций. Для каждого участника был рассчитан процент выполнения экзамена по русскому языку и математике (0—100%) путем деления полученного сырого балла на максимально возможный балл за экзамен в текущем году. Результаты экзамена были доступны за шесть лет: для когорт учащихся, сдававших экзамен в 2017—2022 годах. Описательная статистика по средним результатам экзаменов детей в регионе представлена в Приложении 1 (табл. 1).

В базу данных на уровне школ были включены следующие переменные, доступные в период с 2017 по 2021 годы:

- Доля обучающихся со специальными потребностями (с ОВЗ, дети-инвалиды);

- Доля обучающихся, у которых хотя бы один из родителей является безработным;
- Доля обучающихся, у которых родители не имеют высшего образования;
- Доля обучающихся из неполных семей;
- Доля обучающихся из многодетных семей;
- Доля обучающихся из малообеспеченных семей.

Каждая из перечисленных переменных была усреднена по образовательным организациям за указанные пять лет и использовалась в анализе в качестве показателя, характеризующего школьный контингент за весь период исследования. Описательная статистика по средним характеристикам школ региона представлена в Приложении 1 (табл. 2). Кроме того, в базе данных было зафиксировано на момент 2023 года, в какой местности находится образовательная организация — в городе (46% школ) или селе (54% школ).

Стратегия анализа данных. На этапе предварительной подготовки базы данных для всех количественных переменных применялся метод поиска статистических выбросов Тьюки [25]. Нетипично высокие или низкие для выборки показатели доли разных групп учащихся в школе, так же как и результаты экзаменов, из базы были исключены. Кроме того, из анализа были исключены образовательные организации, изменение контингента которых за период исследования попадало в интервал нетипичных для выборки значений. По оставшимся наблюдениям количественные переменные были стандартизованы перед включением в модель анализа. В случае с результатами экзаменов стандартизация проводилась в рамках каждого предмета и года.

Для оценки эффекта пандемии на академические достижения 9-классников была использована многоуровневая модель роста с фиксированным наклоном (fixed slope random intercept) [14], позволяющая проследить изменения результатов экзаменов из года в год на протяжении шести лет. В качестве референтного года был использован 2020 год, в который обучающиеся участвовали в оценочной процедуре после перерыва в очном

обучении. Для каждого предмета — математика и русский язык — строились отдельные модели, в которых результаты экзамена, соответственно, включались как зависимые переменные. Школьные характеристики и год сдачи экзаменов использовались в модели в качестве ковариат. Перед включением ковариат в модель был проведен расчет мультиколлинеарности путем оценки показателя VIF [8]. Поскольку проблем мультиколлинеарности обнаружено не было, в анализе использовался полный набор независимых переменных, перечисленных выше.

Все в процессе анализа данных было построено по две регрессионные модели для каждой предметной области: модель для оценки общих эффектов пандемии без включения переменной взаимодействия (Модель 1), модель для оценки дифференцированных эффектов для села и города с включением в модель переменной взаимодействия между типом населенного пункта и годом сдачи экзамена (Модель 2). Для простоты интерпретации результатов на основе Модели 2 были построены графики предсказанных результатов экзаменов для каждого года отдельно для сельских и городских школ, описывающие эффект взаимодействия между переменными. Анализ проводился с использованием R Studio версии 1.1.456.

Результаты исследования

Результаты регрессионного анализа, подробнее представленные в Приложении 2, показывают, что в среднем академические достижения выпускников региона не сильно менялись в период исследования (Модель 1). По русскому языку средний процент выполнения ОГЭ в период пандемии и после (2020-2022 годы) не отличается статистически значимо от предшествующих лет. По математике отмечается статистически значимое на уровне $p < 0,05$ снижение результатов ОГЭ после пандемии, но его размер является настолько небольшим, что это трудно интерпретировать как ухудшение ситуации. Таким образом, в среднем пандемия COVID-19 скорее не привела к изменению академических достижений учащихся Новосибирской области.

Однако при учете в модели переменной взаимодействия между годом сдачи экзамена и типом населенного пункта, в котором располагается образовательная организация, ситуация меняется коренным образом. На рис. 1, 2 представлены предсказанные баллы ОГЭ по русскому языку и математике с 2017 по 2022 годы отдельно для городских и сельских школ. Отсутствие снижения академических достижений на общей выборке скрывало за собой довольно неожиданный тренд: после начала пандемии процент выполнения экзаменов в городских школах снизился, в то время как в сельских, наоборот, вырос. Несмотря на то, что эти изменения не являются статистически значимыми по сравнению с предыдущими периодами исследования — для каждой из групп по отдельности новый процент выполнения экзаменов находится в пределах доверительного интервала с баллами прошлых лет — вероятно, они нивелировали изменение результатов в период пандемии на общей выборке региона, компенсируя друг друга. Одновременно с этим с уверенностью можно заключить, что произошедшие в год пандемии изменения привели к исчезновению разрыва в академических достижениях между городскими и сельскими образовательными организациями, который сохранялся все годы до пандемии. После пандемии городские и сельские школы демонстрируют в среднем равные результаты экзаменов при учете различий в контингенте учащихся.

Стоит также обратить внимание, что изменения результатов экзаменов после пандемии по русскому языку и математике немного отличаются. В случае с русским языком основной рост баллов сельских школ произошел в год пандемии. По сравнению с 2019 годом, в 2020-ом выпускники сельских школ улучшили свои результаты более чем на 0.1 SD. В последующие годы наблюдаются небольшие колебания процента выполнения ОГЭ, но в целом сохраняется уровень, достигнутый во время пандемии. Одновременно с этим снижение результатов в городских школах оказывается довольно значительным именно в год пандемии и не сильно меняется в дальнейшем. По мате-

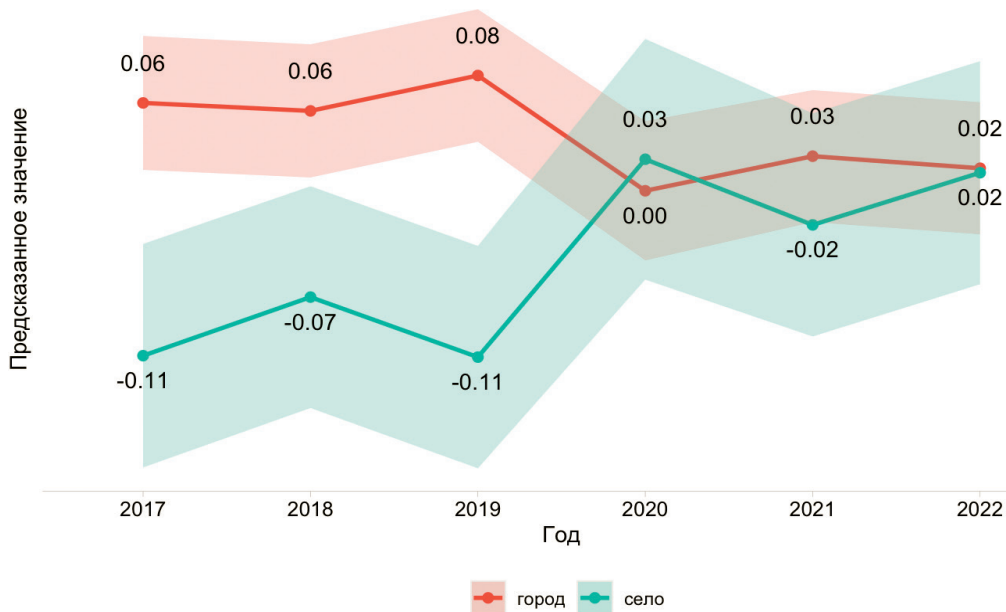


Рис. 1. Предсказанный стандартизированный процент выполнения ОГЭ по русскому языку для городских и сельских школ по результатам регрессионного анализа (2017—2022 гг.)

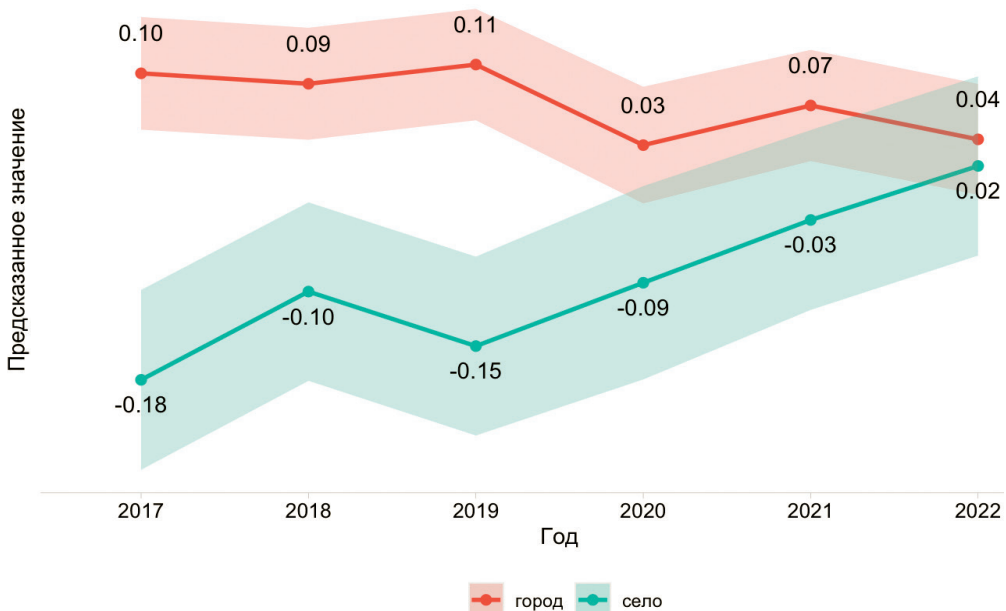


Рис. 2. Предсказанный стандартизированный процент выполнения ОГЭ по математике для городских и сельских школ по результатам регрессионного анализа (2017—2022 гг.)

матике, с другой стороны, результаты среди сельских школьников растут довольно равномерно, начиная с года пандемии и сохраняя тенденцию к постепенному повышению. С городскими школами ситуация аналогична экзамену по русскому языку: после снижения в 2020 году средний балл сохраняется примерно на том же уровне и в другие года.

Обсуждение

Ключевые результаты:

- В среднем пандемия COVID-19 никак не сказалась на академических достижениях учащихся в регионе.

- Полученные данные выявили неожиданную закономерность: результаты экзаменов учащихся во время и после пандемии выросли в сельских школах и снизились в городских. Это привело к статистически значимому снижению неравенства между двумя группами школ, которое сохранилось и после пандемии.

- Для экзамена по русскому языку рост баллов среди сельских школ оказался более резким и не вызвал дальнейшего увеличения результатов. По математике, наоборот, выпускники сельских школ стабильно повышали результат ОГЭ на протяжении всех лет после пандемии.

- Городские школы не демонстрируют восстановления допандемийного уровня выполнения ОГЭ по обоим предметам вплоть до 2022 года, хотя снижение их результатов в целом не является статистически значимым.

Ограничения исследования

Во-первых, одним из ограничений проведенного исследования, которое стоит учитывать при интерпретации результатов, является различающаяся продолжительность нахождения городских и сельских школ в дистанционном режиме работы. Учитывая условия организации образовательного процесса в Новосибирской области, на данный момент это не позволяет достоверно объяснить различия, обнаруженные между этими типами школ. Поскольку досрочному выходу в очный режим обучения подлежали школы, расположенные в муниципальных образованиях небольшой численности, среди них

оказались 85% всех сельских школ региона. То есть фактически больше половины сельских школ находились на дистанционном обучении не больше двух недель. При этом ни одна городская школа не вышла в очный режим обучения в 2020 году до начала следующего учебного года. То есть помимо самого типа населенного пункта одним из принципиальных различий городских и сельских школ является период нахождения на дистанционном обучении, что тоже могло стать причиной обнаружения различной динамики результатов в этих группах школ. Однако эта гипотеза требует дальнейших исследований.

Во-вторых, не стоит забывать о том, что экзамены ГИА-9 в год пандемии для всех регионов России сильно отличались от стандартного формата. Отмена официальных государственных экзаменов привела к тому, что школы проводили диагностические работы на основе материалов государственных экзаменов самостоятельно, без контроля за процедурой со стороны государственной экзаменационной комиссии, которая обычно обязательно принимает участие в проведении экзаменов. Это изменение могло в особенности затронуть небольшие сельские школы, баллы в которых выросли не из-за реального улучшения подготовки обучающихся, а из-за того, что не была полностью обеспечена объективность проведения процедуры оценки. Однако проверка данной гипотезы находится за рамками текущего исследования. Кроме того, не стоит забывать и о том, что помимо процедуры проведения само содержание экзаменов могло измениться в 2020 году в связи с возникшей ситуацией. Все это накладывает ограничения на объективность сравнения экзаменов по годам.

В-третьих, среди ограничений стоит обратить внимание на тот факт, что в рамках данного исследования, к сожалению, нам были недоступны индивидуальные данные учащихся — такие как, например, пол и социально-экономический статус семей учащихся. Дополнительная информация, которая была учтена в качестве ковариат в моделях, была доступна только на уровне школ. В результате имеющиеся в исследовании модели

демонстрируют довольно небольшой процент объясненной дисперсии баллов ОГЭ на первом уровне, поскольку именно индивидуальные характеристики имеют в данном случае большее значение. Вероятно, что при наличии этих данных результаты статистического анализа могли выглядеть совершенно иначе.

В-четвертых, важно также отметить слабые стороны дизайна, использованного в работе. Применяемый для анализа данных исследования подход не является ни экспериментальным, ни квазиэкспериментальным. Несмотря на то, что в случае с пандемией мы фактически наблюдаем ситуацию натурального эксперимента с появлением внешнего фактора, обеспечивающего распределение детей на тех, кого пандемия затронула и нет, применяемый метод анализа не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях в отношении эффекта пандемии на академические достижения учащихся в регионе. Для применения более продвинутого метода, таких как, например, разрывная регрессия, требуется более длительный период наблюдения за академическими достижениями учащихся. Возможно, что такой подход будет реализован в будущих исследованиях, когда будет возможность зафиксировать достижения учащихся в течение как минимум 5 лет после пандемии.

Обсуждение

В целом полученные в исследовании данные демонстрируют довольно неожиданные результаты в отношении оценки влияния пандемии на академические достижения учащихся. Во-первых, тот факт, что в среднем пандемия никак не отразилась на качестве результатов основного государственного экзамена, уже сам по себе является довольно редким случаем на фоне данных зарубежных исследований. Отсутствие негативных эффектов пандемии на качество образования отмечается лишь в нескольких публикациях. Например, в работе, посвященной изучению навыков в чтении и математике

среди младших школьников в Швеции, для которых образовательные организации в период пандемии оставались открытыми для очного посещения [10]. В Дании, где старшие школьники оставались без очного обучения на протяжении 22 недель, отмечаются совсем небольшие потери в результатах тестирования по чтению к 2021 году [7]. Также отсутствие снижения результатов тестирования среди учащихся после пандемии фиксировалось среди представителей основной школы в Швейцарии [24] и среди младших школьников в Австралии [19].

Во-вторых, результаты данной работы полностью противоречат предсказаниям о том, что больше всего в период пандемии пострадают учащиеся из наиболее уязвимых групп, к которым относятся в том числе и ученики сельских школ [23]. Большая часть проведенных на данный момент исследований скорее подтверждает это предсказание, демонстрируя, например, что представители семей с низким социально-экономическим статусом теряют в качестве обучения во время пандемии больше, чем остальные группы [6]. Данные о различии эффектов пандемии для городских и сельских школьников менее однозначны, поскольку очень небольшое количество исследований сравнивает академические достижения этих групп учащихся. Например, в Колумбии в 2020 году был зафиксирован рост неравенства среди городских и сельских школ. В исследовании отмечается, что разница между городскими и сельскими школами в результатах тестирования увеличилась на 372,3% в пользу первых [16]. Однако буквально через год ситуация стабилизировалась и показатели неравенства значительно снизились. Исследование McKinsey, посвященное младшим школьникам в США, наоборот, демонстрирует, что в период пандемии учащиеся городских школ потеряли в качестве обучения на один месяц больше, чем учащиеся в сельских школах³. И это единственная работа,

³ В соответствии URL: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>. (дата обращения: 21.07.2023).

в которой была обнаружена схожая с выявленными в данном исследовании динамика успеваемости среди городских учащихся.

Примечателен и тот факт, что учащиеся сельских школ Новосибирской области не только не пострадали из-за пандемии коронавируса, но и улучшили свои результаты в ОГЭ начиная с 2020 года. Рост результатов в период пандемии в других исследованиях чаще всего наблюдался среди учащихся младших классов. В исследовании на данных школьников Дании помимо отсутствия значимых потерь для учащихся старших классов был также зафиксирован прирост баллов среди младших школьников по чтению и математике [7]. В Нидерландах активное использование компьютерных систем для обучения тоже позволило ускорить рост знаний учащихся младших классов в математике, который сохранился и после пандемии [18]. Но наиболее любопытный факт роста баллов в период пандемии описывается в образовательной системе Австралии. Там рост баллов среди младших школьников наблюдался только среди тех, кто учится в неблагополучных школах — то есть среди детей, которые по всем предсказаниям должны были пострадать от пандемии больше остальных. Учащиеся остальных типов школ при этом не продемонстрировали изменений в результатах тестирований в связи с пандемией [19].

Обсуждая причины, которые могут стоять за полученными в работе результатами, следует рассмотреть несколько факторов. Во-первых, не стоит забывать об ограничениях текущего исследования, которые могли повлиять на то, что полученные данные противоречат выводам большинства других исследований. Ранее мы упоминали, что изменение формата экзамена в 2020 году могло по нескольким причинам отразиться на баллах учащихся. Однако в таком случае ситуация должна была вернуться в привычное русло после восстановления стандартной процедуры экзамена в 2021 и 2022 годах, чего мы на данных исследования не наблюдаем. Во-вторых, очевидно, что как альтернативное объяснение свою роль могла сыграть различная продолжительность дистанционного

обучения среди городских и сельских школ. Более продолжительное нахождение на дистанционном обучении для учащихся городских школ могло стать причиной незначимого снижения их результатов в абсолютных значениях процента выполнения ОГЭ. Причем, как отмечалось ранее, средний балл сдачи экзамена среди городских школ сохранился и после пандемии, не проявляя признаков роста в последующие годы.

Тем не менее очень маловероятно, что факт непродолжительного нахождения в дистанционном режиме работы среди учащихся сельских школ полностью объясняет сокращение неравенства между городскими и сельскими школьниками. По данным исследования, мы наблюдаем не просто отсутствие снижения результатов в этой группе детей, но даже небольшой прирост баллов (0,1 SD), хотя статистически он является незначимым по сравнению с предыдущими периодами. Это вряд ли является следствием только отсутствия режима обучения в этой группе учащихся, негативно сказавшегося на результатах остальных детей. Одним из вероятных механизмов роста достижений детей сельских школ могла стать адресная поддержка школ и учащихся в период пандемии. Аналогичная гипотеза в исследовании, продемонстрировавшем рост баллов в период пандемии в неблагополучных школах [19], основывается на предположении, что опасения из-за потенциальных негативных эффектов пандемии привели к небывалому вниманию к группе наиболее уязвимых учащихся со стороны государства. Вероятно, что как минимум часть инициатив, внедренных в Новосибирской области в период пандемии и сохранившихся после ее завершения, способствовала улучшению ситуации с качеством образования в сельских школах. Однако этот вывод представляется в данной работе лишь как гипотеза, которая требует дальнейшего более пристального изучения практик, использованных в регионе в период пандемии и после, а также их взаимосвязей с качеством обучения учащихся.

В заключение следует отметить, что результаты данного исследования ставят под сомнение предположения, полученные

в ходе международных исследований, относительно влияния пандемии на усиление образовательного неравенства. Неожиданное сокращение разрыва в успеваемости между городскими и сельскими школьниками, которое было обнаружено в исследовании, может объясняться ограничениями исследования, разной продолжительностью

дистанционного обучения, успешно проведенной поддержкой сельских школ в регионе. Все эти факторы еще раз подчеркивают сложность образовательного ландшафта во время пандемии и важность учета местных условий и конкретных мер образовательной политики при оценке влияния кризисов на успеваемость учащихся.

Приложение 1

Описательная статистика по используемым в анализе переменным после предварительной обработки базы данных

Таблица 1

Описательная статистика результатов ОГЭ по математике и русскому языку с 2017 по 2022 годы

Год	N	Среднее	Станд. откл.	Мин.	Макс.
Русский язык					
2017	18029	80	14	38	100
2018	19759	78	15	33	100
2019	20868	82	13	44	100
2020	11023	73	14	30	100
2021	21317	76	13	39	100
2022	21094	77	12	39	100
Математика					
2017	17656	54	14	16	91
2018	19537	54	17	9	94
2019	20892	55	17	9	94
2020	10896	44	19	0	97
2021	20744	46	13	10	81
2022	21461	44	16	0	87

Таблица 2

Описательная статистика по переменным контингента школ, усредненным за 2017—2021 годы

Показатель	Среднее	Станд. откл.	Мин.	Макс.
Доля обучающихся со специальными потребностями (с ОВЗ, дети-инвалиды)	5.2%	4.2%	0%	21%
Доля обучающихся, у которых хотя бы один из родителей является безработным	12%	13%	0%	58%
Доля обучающихся, у которых оба родителя не имеют высшего образования	54%	31%	0%	99%
Доля обучающихся из неполных семей	21%	7.3%	0%	44%
Доля обучающихся из многодетных семей	23%	12%	2.6%	62%
Доля обучающихся из малообеспеченных семей	16%	17%	0%	88%

**Результаты применения многоуровневой регрессионной модели роста для оценки
 изменения академических достижений учащихся до и после пандемии**

Таблица 1

Русский язык

Predictors	Модель 1			Модель 2		
	Estimates	CI	p	Estimates	CI	p
(Intercept)	-0.17	-0.24 — -0.11	<0.001	-0.20	-0.27 — -0.14	<0.001
year [2017]	0.00	-0.03 — 0.03	0.959	0.06	0.02 — 0.10	0.003
year [2018]	0.01	-0.02 — 0.04	0.518	0.05	0.02 — 0.09	0.006
year [2019]	0.01	-0.02 — 0.05	0.426	0.08	0.04 — 0.12	<0.001
year [2021]	0.01	-0.03 — 0.04	0.668	0.02	-0.01 — 0.06	0.231
year [2022]	0.01	-0.02 — 0.05	0.415	0.02	-0.02 — 0.05	0.435
ses4 std	-0.03	-0.07 — 0.00	0.076	-0.03	-0.07 — 0.00	0.074
ses7 std	0.02	-0.02 — 0.06	0.357	0.02	-0.02 — 0.06	0.357
ses8 std	-0.19	-0.24 — -0.15	<0.001	-0.19	-0.24 — -0.14	<0.001
ses10 std	-0.01	-0.04 — 0.02	0.590	-0.01	-0.04 — 0.02	0.559
ses11 std	-0.02	-0.07 — 0.02	0.357	-0.02	-0.07 — 0.03	0.382
ses13 std	0.01	-0.04 — 0.05	0.804	0.01	-0.04 — 0.05	0.817
location [село]	-0.09	-0.17 — -0.01	0.028	0.02	-0.08 — 0.12	0.668
year [2017] × location [село]				-0.19	-0.26 — -0.12	<0.001
year [2018] × location [село]				-0.15	-0.22 — -0.08	<0.001
year [2019] × location [село]				-0.21	-0.28 — -0.14	<0.001
year [2021] × location [село]				-0.07	-0.14 — 0.00	0.061
year [2022] × location [село]				-0.02	-0.09 — 0.05	0.500
Random Effects						
σ^2	0.81			0.81		
τ_{00}	0.03 _{year:schl_id}			0.02 _{year:schl_id}		
	0.08 _{schl_id}			0.08 _{schl_id}		
ICC	0.027 (year:schl_id)			0.026 (year:schl_id)		
	0.088 (schl_id)			0.089 (schl_id)		
N	6 _{year}			6 _{year}		
	512 _{schl_id}			512 _{schl_id}		
Observations	112090			112090		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.042 / 0.152			0.043 / 0.153		
AIC	297727.073			297694.057		
AICc	297727.078			297694.065		
log-Likelihood	-148847.537			-148826.029		

Таблица 2

Математика

Predictors	Модель 1			Модель 2		
	Estimates	CI	p	Estimates	CI	p
(Intercept)	-0.14	-0.21 — -0.07	<0.001	-0.15	-0.22 — -0.08	<0.001
year [2017]	0.01	-0.03 — 0.05	0.676	0.06	0.02 — 0.11	0.008
year [2018]	0.03	-0.01 — 0.07	0.095	0.05	0.01 — 0.10	0.023
year [2019]	0.02	-0.01 — 0.06	0.204	0.07	0.02 — 0.12	0.003
year [2021]	0.05	0.01 — 0.08	0.022	0.04	-0.01 — 0.08	0.139
year [2022]	0.04	0.01 — 0.08	0.022	0.01	-0.04 — 0.05	0.829
ses4 std	-0.04	-0.08 — -0.01	0.020	-0.04	-0.08 — -0.01	0.020
ses7 std	0.01	-0.04 — 0.05	0.758	0.01	-0.04 — 0.05	0.764
ses8 std	-0.20	-0.25 — -0.15	<0.001	-0.20	-0.25 — -0.15	<0.001
ses10 std	-0.04	-0.07 — -0.00	0.033	-0.04	-0.08 — -0.00	0.030
ses11 std	0.01	-0.04 — 0.06	0.700	0.01	-0.04 — 0.06	0.678
ses13 std	0.04	-0.00 — 0.09	0.081	0.04	-0.01 — 0.09	0.082
location [село]	-0.16	-0.25 — -0.07	<0.001	-0.12	-0.23 — -0.02	0.021
year [2017] × location [село]				-0.15	-0.23 — -0.07	<0.001
year [2018] × location [село]				-0.06	-0.14 — 0.02	0.129
year [2019] × location [село]				-0.13	-0.21 — -0.05	0.002
year [2021] × location [село]				0.02	-0.06 — 0.10	0.620
year [2022] × location [село]				0.10	0.02 — 0.18	0.016
Random Effects						
σ^2	0.78			0.78		
τ_{00}	0.05 _{year:schl_id}			0.05 _{year:schl_id}		
	0.09 _{schl_id}			0.09 _{schl_id}		
ICC	0.051 (year:schl_id)			0.049 (year:schl_id)		
	0.095 (schl_id)			0.096 (schl_id)		
N	6 _{year}			6 _{year}		
	512 _{schl_id}			512 _{schl_id}		
Observations	111186			111186		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.052 / 0.191			0.054 / 0.191		
AIC	292273.937			292244.322		
AICc	292273.942			292244.330		
log-Likelihood	-146120.969			-146101.161		

Литература

1. Звягинцев Р.С., Керша Ю.Д., Пинская М.А. Современная аналитика образования / Под общ. ред.: Я.И. Кузьминов. Вып. 5: CAO-express 5.

Переход на дистанционное образование: Детальный разбор муниципального кейса. М.: НИУ ВШЭ, 2020.
 2. Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А. Особенности психологического стресса у учителей

в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93—114.

3. Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/365791549.pdf> (дата обращения: 01.09.2023).
4. Чабан Т.Ю., Рамеева Р.С., Денисов И.С., Керша Ю.Д., Звягинцев Р.С. Российская школа в период пандемии COVID-19: эффекты первых двух волн и качество образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 160—188.
5. Якобюк Л.И. Изучение влияния дистанционной формы обучения во время пандемии на результаты обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5. Т. 84. С. 179—181.
6. Betthäuser B.A., Bach-Mortensen A.M., Engzell P. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic // *Nature Human Behaviour*. 2023. Vol. 7. № 3. P. 375—385.
7. Birkelund J.F., Karlson K.B. No evidence of a major learning slide 14 months into the COVID-19 pandemic in Denmark // *European Societies*. 2023. Vol. 25. № 3. P. 468—488.
8. Fox J. *Applied Regression Analysis and Generalized Linear Models*. 3rd ed. Los Angeles: SagePublications, 2016.
9. Grewenig E., Lergertporer P., Werner K., Woessmann L., Zierow L. COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students // *European economic review*. 2021. Vol. 140. P. 103920.
10. Hallin A.E., Danielsson H., Nordström T., Fälth L. No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments // *International Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 114. P. 102011.
11. Hammerstein S., König C., Dreisörner T., Frey A. Effects of COVID-19-related school closures on student achievement—a systematic review // *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12. P. 746289.
12. Hanushek E., Woessmann L. "The economic impacts of learning losses", OECD Education Working Papers, No. 225. OECD Publishing, Paris, 2021. DOI:10.1787/21908d74-en
13. Hattie J. What doesn't work in education: The politics of distraction. Pearson, 2015.

References

1. Zvyagintsev R.S., Kersha Yu.D., Pinskaya M.A. *Sovremennaya analitika obrazovaniya / Pod obshch. red.: Ya.I. Kuz'minov*. Vyp. 5: SAO-express 5. Perekhod na distantsionnoe obrazovanie: Detal'nyi razbor munitsipal'nogo keisa [Modern analytics of education / Edited by Y.I. Kuzminov. Vyp. 5: SAO-express 5. Transition to Distance Education:

14. Hox J.J., Moerbeek M., Van de Schoot R. *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge, 2017.

15. König C., Frey A. The impact of COVID-19-related school closures on student achievement — A meta-analysis // *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2022. Vol. 41. № 1. P. 16—22.
16. Llanes L.M., Pico M.R., Maldonado D., Garcia S. Learning inequality during Covid-19: Evidence from secondary schools in Colombia // *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 100. P. 102788.
17. MaagMerki K., Buehlmann F., Kamm C., Truniger A., Emmerich M. Support of students in primary schools: A comparative case study in a selective education system // *Journal of Curriculum Studies*. 2021. Vol. 53. № 3. P. 279—297.
18. Meeter M. Primary school mathematics during Covid-19: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results // *Trends in Neuroscience and Education*. 2021. Vol. 25. № 7820. P. 100163.
19. Miller A., Fray L., Gore J. Was COVID-19 an unexpected catalyst for more equitable learning outcomes? A comparative analysis after two years of disrupted schooling in Australian primary schools // *Australian Educational Researcher*. 2023. P. 1—22.
20. Prakhov I., Kotomina O., Sazhina A. Parental involvement and the educational trajectories of youth in Russia // *International Journal of Educational Development*. 2020. Vol. 78. P. 102252.
21. Schleicher A. The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020". OECD Publishing, 2020.
22. Tadesse S., Muluye W. The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review // *Open Journal of Social Sciences*. 2020. Vol. 8. № 10. P. 159—170.
23. The United Nations. *Education during COVID-19 and beyond*. Policy Brief, 2020.
24. Tomasik M.J., Helbling L.A., Moser U. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland // *International Journal of psychology*. 2021. Vol. 56. № 4. P. 566—576.
25. Tukey J.W. *Exploratory Data Analysis*. Addison-Wesley, Reading, MA, 1977.

A Detailed Analysis of a Municipal Case Study]. Moscow: NIU VShE, 2020.

2. Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A. Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchitelei v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Peculiarities of psychological stress in teachers under conditions of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Voprosy*

- obrazovaniya = *Educational studies*, 2021, no. 1, pp. 93—114. (In Russ.).
3. Saprykina D.I., Volokhovich A.A. Problemy perekhoda na distantsionnoe obuchenie v Rossiiskoi Federatsii glazami uchitelei [Problems of transition to distance learning in the Russian Federation as seen by teachers]. 2020. Available at: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/365791549.pdf> (Accessed 01.09.2023). (In Russ.).
4. Chaban T.Yu., Rameeva R.S., Denisov I.S., Kersha Yu.D., Zvyagintsev R.S. Rossiiskaya shkola v period pandemii COVID-19: efekty pervykh dvukh voln i kachestvo obrazovaniya [Russian schools during the COVID-19 pandemic: effects of the first two waves and quality of education]. *Voprosy obrazovaniya = Educational studies*, 2022, no. 1, pp. 160—188. (In Russ.).
5. Yakobyuk L.I. Izuchenie vliyaniya distantsionnoi formy obucheniya vo vremya pandemii na rezul'taty obucheniya [Investigating the impact of distance learning during the pandemic on learning outcomes]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The world of science, culture, education*, 2020. Vol. 84, no. 5, pp. 179—181. (In Russ.).
6. Betthäuser B.A., Bach-Mortensen A.M., Engzell P. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 2023. Vol. 7, no. 3, pp. 375—385.
7. Birkelund J.F., Karlson K.B. No evidence of a major learning slide 14 months into the COVID-19 pandemic in Denmark. *European Societies*, 2023. Vol. 25, no. 3, pp. 468—488.
8. Fox J. *Applied Regression Analysis and Generalized Linear Models*. 3rd ed. Los Angeles: SagePublications, 2016.
9. Grewenig E., Lergelporer P., Werner K., Woessmann L., Zierler L. COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high-achieving students. *European economic review*, 2021. Vol. 140. P. 103920.
10. Hallin A.E., Danielsson H., Nordström T., Fälth L. No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research*, 2022. Vol. 114. P. 102011.
11. Hammerstein S., König C., Dreisörner T., Frey A. Effects of COVID-19-related school closures on student achievement—a systematic review. *Frontiers in psychology*, 2021. Vol. 12. P. 746289.
12. Hanushek E., Woessmann L. “The economic impacts of learning losses”, OECD Education Working Papers, No. 225. OECD Publishing, Paris, 2021. DOI:10.1787/21908d74-en
13. Hattie J. *What doesn't work in education: The politics of distraction*. Pearson, 2015.
14. Hox J.J., Moerbeek M., Van de Schoot R. *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge, 2017.
15. König C., Frey A. The impact of COVID-19-related school closures on student achievement — A meta-analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2022. Vol. 41, no. 1, pp. 16—22.
16. Llanes L.M., Pico M.R., Maldonado D., Garcia S. Learning inequality during Covid-19: Evidence from secondary schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 2023. Vol. 100. P. 102788.
17. MaagMerki K., Buehlmann F., Kamm C., Truniger A., Emmerich M. Support of students in primary schools: A comparative case study in a selective education system. *Journal of Curriculum Studies*, 2021. Vol. 53, no. 3, pp. 279—297.
18. Meeter M. Primary school mathematics during Covid-19: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, 2021. Vol. 25, no. 7820. P. 100163.
19. Miller A., Fray L., Gore J. Was COVID-19 an unexpected catalyst for more equitable learning outcomes? A comparative analysis after two years of disrupted schooling in Australian primary schools. *Australian Educational Researcher*, 2023, pp. 1—22.
20. Prakhov I., Kotomina O., Sazhina A. Parental involvement and the educational trajectories of youth in Russia. *International Journal of Educational Development*, 2020. Vol. 78. P. 102252.
21. Schleicher A. *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from “Education at a Glance 2020”*. OECD Publishing, 2020.
22. Tadesse S., Muluye W. The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. *Open Journal of Social Sciences*, 2020. Vol. 8, no. 10, pp. 159—170.
23. The United Nations. *Education during COVID-19 and beyond*. Policy Brief, 2020.
24. Tomasik M.J., Helbling L.A., Moser U. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of psychology*, 2021. Vol. 56, no. 4, pp. 566—576.
25. Tukey J.W. *Exploratory Data Analysis*. Addison-Wesley, Reading, MA, 1977.

Информация об авторах

Керша Юлия Дмитриевна, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: kershajulia@gmail.com

Недосып Ольга Валерьевна, ГКУ Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4891-9920>, e-mail: novnimro@gmail.com

Пиотух Елена Ивановна, ГКУ Новосибирской области «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5590-959X>, e-mail: epiotuh@gmail.com

Information about the authors

Yuliya D. Kersha, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: kershajulia@gmail.com

Olga V. Nedosyp, State Institution of Novosibirsk Region "Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education", Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4891-9920>, e-mail: novnimro@gmail.com

Elena I. Piotukh, State Institution of the Novosibirsk Region "Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education", Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5590-959X>, e-mail: epiotuh@gmail.com

Получена 15.08.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 15.08.2023

Accepted 30.11.2023

Повышение эффективности механизмов управления качеством образования как основное условие повышения результатов образовательной организации

Денисенко И.С.

ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» (ФГБУ ФИОКО),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8972-3952>, e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

Представленная в статье тема посвящена проблеме повышения результатов образовательной организации в системе общего образования за счет внедрения изменений в устоявшиеся практики принятия решений и постановки задач развития, сложившиеся в школе. Статья опирается на материалы проекта «Адресная методическая помощь школам с низкими образовательными результатами», который реализовывался с 2020 по 2022 годы в Российской Федерации. Авторы поставили целью выявить наличие связи между рядом параметров, характеризующих образовательную организацию (доля неуспевающих обучающихся), стилем управления ею (установки директора, динамика изменений управленческих и педагогических практик) и вероятностью результативной реализации программы развития, выражающейся в повышении результатов обучающихся. Результаты показали прямую связь установок директора с результатами обучающихся, прямую связь разной степени, характерную для той или иной практики из исследуемого набора, и отсутствие связи для доли неуспевающих обучающихся. Делается вывод о влиянии низкого уровня управленческих компетенций директора на его установки, целесообразности помощи образовательным организациям в вопросах выявления и профилактики факторов риска, универсальности пользы от внедрения управленческих механизмов: выявления задач развития на основе данных в любой школе независимо от глубины неуспешности школьного контингента обучающихся.

Ключевые слова: низкие образовательные результаты; проект адресной методической помощи; механизмы управления качеством образования; школьная неуспешность; условия преодоления факторов риска низких результатов.

Финансирование. Исследование выполнено с применением данных, полученных в процессе выполнения государственного задания ФГБУ ФИОКО в 2020—2022 гг.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных всех участников проекта адресной методической помощи, директоров и кураторов школ, региональных координаторов и команду Федерального института оценки качества образования.

Для цитаты: Денисенко И.С. Повышение эффективности механизмов управления качеством образования как основное условие повышения результатов образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 131—141. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280510>

Improving the Effectiveness of Educational Quality Management Mechanisms as the Main Condition for Improving School Educational Outcomes

Ilya S. Denisenko

Federal Institute of Evaluation of Education Quality, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8972-3952>, e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

The paper is devoted to improving the results of a general school by introducing changes to the established practices of decision-making and setting development goals that have settled in school management practices. The paper is based on materials of a project of targeted methodological assistance to schools with low educational outcomes, that was implemented from 2020 to 2022 in the Russian Federation. The authors set a goal to identify the existence of a correlation between a number of parameters characterising an educational organisation (the proportion of underachieving students), its management style (the director's attitudes, the dynamics of changes in management and pedagogical practices) and the likelihood of effective implementation of the development program, observed through increasing students' outcomes. The results show a straight correlation between the principal's attitudes and the results, a straight connection with different weights of different practices from the study set, and no correlation for the proportion of underachieving students. The conclusion is drawn about the influence of a low level of manager competencies on the director's attitudes, the feasibility of helping schools in identifying and preventing risk factors, the universality of benefits from the introduction of data-driven management mechanisms data in any school, regardless of the depth of underachievement.

Keywords: low educational outcomes; a project of targeted methodological assistance to schools with low educational outcomes; educational quality management mechanisms; school failure; conditions of prevention of low educational outcomes.

Funding. The study was carried out using data obtained during the realization of the state task of the Federal State Budgetary Institution FIEEQ in 2020—2022.

Acknowledgements. The author is grateful to all participants of the Targeted methodological assistance project, school directors and curators, regional coordinators and the team of the Federal Institute for Evaluation of Education Quality for their help in collecting data.

For citation: Denisenko I.S. Improving The effectiveness Of Educational Quality Management Mechanisms As The Main Condition For Improving School Educational Outcomes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 131—141. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280510> (In Russ.).

Введение

Стремление реализовать концепцию «Лучшая школа та, что по соседству» объ-

единяет многие образовательные системы мира. Однако на практике образовательные результаты школ могут заметно отличаться.

В Российской Федерации по данным контрольно-оценочных процедур в 2019 году было выявлено более 9 тысяч образовательных организаций, отнесенных к категории «школа с низкими образовательными результатами». Отнесение к категории происходило согласно методике и критериям [5].

Исследователи связывают разрыв в результатах качества образования в школах с различными внутренними и внешними факторами [4]. Благоприятные факторы связывают с повышенными результатами, рискованные, напротив, — с низкими.

Цель российского проекта «Адресная методическая помощь школам с низкими образовательными результатами» (далее — проект) — повышение результатов школ с низкими образовательными результатами за счет выявления факторов риска снижения результатов, характерных для каждой отдельной школы, участвующей в проекте, разработки и внедрения мер (программы развития) для преодоления негативного влияния таких факторов.

В качестве факторов риска в проекте рассматриваются признанные научным сообществом факторы риска снижения образовательных результатов: контекстные ограничения, ресурсные вызовы и компетентностные дефициты и особенности школьной образовательной среды.

Под контекстными рисками понимают сложные контекстные факторы, которые школа не может изменить (например, расположение, социальные и культурные особенности территории и контингента школы). В любой системе образования сложный контекст деятельности школы имеет высокую связь с более низкими результатами обучающихся, а обучающиеся с низким социально-экономическим и культурным статусом находятся в группе риска низких образовательных результатов [8]. К контекстным рискам могут быть также отнесены особенности контингента обучающихся школы (например, высокое социокультурное разнообразие, повышенная доля обучающихся с ОВЗ и др.).

Помимо контекстных рисков, на остальные выделяемые факторы риска может быть

оказано непосредственное воздействие. Среди них ресурсные (кадровые и материальные) дефициты, качество физической среды школы; риски школьной образовательной среды низкого качества (негативный школьный климат), обуславливающей качество социальных и профессиональных отношений в школе [9]; низкие педагогические, методические и предметные компетенции учителей. Часто исследователи относят эту категорию факторов риска к наиболее значимым [11].

Исследования, которые составили методологическую основу проекта, указывают, что контекстные факторы риска могут быть сбалансированы, в то время как воздействие неконтекстных факторов значительно уменьшено или устранено [11; 6; 7].

Отдельно выделим группу рисков, связанных с администрацией образовательной организации (далее — ОО). Любое управленческое воздействие, в том числе планирование и реализация мер противодействия факторам риска низких результатов, невозможно без непосредственного содержательного участия директора школы. Эффективное управление школой на сегодняшний день предполагает наличие разносторонних компетенций школьного управленца: а) оценка дефицитов и поддержка развития профессиональных компетенций учителей; б) целеполагание, анализ эффективности достижения целей, соответствие показателям вышестоящих управленческих уровней; в) финансовый и кадровый менеджмент; г) взаимодействие с внешней средой школы [10].

Возможны два сценария, когда директор (и управленческая команда в целом) не реализует функции управления образовательной организацией, связанные с повышением качества результатов, создавая таким образом угрозу для ее развития: директор бездействует относительно выявления факторов риска, характерных для ОО, или директор принимает меры, которые не приводят к желаемому результату. Бездействие также может быть двух видов: директор знает о проблеме, но не знает, как ее решить, или директор не знает о проблеме и в таком случае не может принять решения, способствующие их профилактике.

Ситуация принятия нерезультативных мер, по существу, также может быть сведена к ситуации знания о проблеме, но незнания способов ее решения.

В результате образовательная организация остается равной собственному базовому потенциалу, то есть факторам риска, угрожающим ее развитию, противопоставляются профессиональные способности членов педагогического коллектива, фактически сложившаяся после получения педагогического образования и последующего профессионального опыта совокупность технологий, приемов и практик, индивидуально реализуемых учителями в школе. Если сформированных таким образом способностей и сложившихся школьных практик недостаточно, чтобы скомпенсировать воздействие факторов риска, характерных для образовательной организации, она будет демонстрировать более низкие результаты, чем при адекватном выявлении, профилактике дефицитов и адаптации применяемых технологий к потребностям школы.

Ситуация бездействия директора относительно качества образования является распространенной в российских школах. Согласно данным исследования TALIS-2018, российский директор меньше занимается вопросами, непосредственно связанными с повышением качества образования, в сопоставлении с директорами из стран-лидеров по качеству общего образования. В российской школе директор меньше внимания уделяет выявлению дефицитов учителей, адаптации учебного плана школы (как и выявлению необходимости его адаптации) [3].

Помимо дефицитов необходимых компетенций по выявлению, распознаванию и устранению проблем, развитию образовательной организации могут мешать установки директора. Отсутствие успешного опыта противодействия факторам риска подпитывает установку на данность [1]. В этой ситуации необходимость предпринимать попытки изменить сложившиеся практики может восприниматься директором как признание собственной неупешности, что также приводит к бездействию.

В связи с этим, исходя из необходимости изменения наиболее общего сценария «бездействие директора», основной задачей проекта являлось создание условий для запуска механизмов принятия решений, направленных на развитие образовательной организации.

Содержание проекта заключалось в предоставлении образовательной организации с низкими результатами: 1) информации о связи образовательных результатов и факторов риска, а также сведений о наиболее вероятных факторах риска снижения результатов, которые угрожают конкретной школе (индивидуальный для ОО рисковый профиль); 2) методических рекомендаций по формированию содержания мер противодействия отдельным факторам риска; 3) методической консультативной поддержки по вопросам разработки и внедрения плана мер противодействия факторам риска. Таким образом, образовательная организация получала компоненты и инструкции по запуску механизмов управления качеством образования в образовательной организации.

В статье рассматриваются следующие гипотезы:

— результативность участия в проекте «Адресная методическая помощь школам с низкими образовательными результатами» связана с установками администрации образовательной организации;

— профилактика рисков низких результатов связана с изменениями применяемых в образовательной организации педагогических технологий, практик профессионального взаимодействия и управления;

— результативность реализации мер, направленных на профилактику факторов низких результатов, связана со стартовой позицией образовательной организации, получающей помощь (чем больше в школе неуспешных обучающихся, тем сложнее ей будет даваться повышение результатов).

Метод

Сопоставление результатов подгрупп образовательных организаций

Основной способ проверки гипотез — сопоставление результатов разных подгрупп

ОО, выделенных на основе результатов опросов. Используются: 1) сопоставление списков школ с низкими результатами разных лет, список 2019 года принимается за базовый, список 2022 — за контрольный; 2) анализ динамики *индекса низких результатов*. Анализ динамики индекса позволяет точнее выявлять различия между факторами профилактики и результатами и анализировать тенденцию в результатах, даже если образовательная организация не покинула список ОО с низкими результатами.

Индекс низких результатов вычисляется для каждой из оценочных процедур Всероссийских проверочных работ, отдельно для 4, 5 и 6 классов по русскому языку и математике. Индекс рассчитывается как процентная доля участников данной оценочной процедуры по данному предмету в данной параллели, результаты которых ниже установленного минимального значения по этому предмету. Фактически индекс отражает долю обучающихся, получающих неудовлетворительные отметки по предмету. Индекс принимает значения от 0—1, где 1 — очень низкие результаты, 100% обучающихся целевой параллели получили «2» по предмету, 0 — отсутствие низких результатов. Так как индекс характеризует низкие результаты ОО, его снижение связано с уменьшением доли неуспевающих обучающихся и ассоциируется с ростом результатов. Для оценки динамики используется значение обобщенного индекса низких результатов, равного среднему всех индексов низких результатов по указанным оценочным процедурам. Базовый индекс — результаты 2019 года, контрольный — 2022 года.

Для анализа установок администрации был разработан индекс, характеризующий *вовлеченность* школы в реализацию проекта. Вовлеченность школы — комплексный конструкт. Под школой в нем понимается директор и те сотрудники школы, кто обладает наибольшим влиянием на его мнение. В рамках вовлеченности анализируется отношение директора к проекту, взаимодействие директора и куратора (назначенного внешнего практика-управленца консультанта) на протяже-

нии проекта. Взаимодействие характеризует готовность директора к профессиональному развитию, его открытость внешней среде, то есть аспекты, которые связаны с готовностью менять сложившееся состояние дел.

В расчете индекса используются ответы директоров и кураторов, которые дали ответ на все необходимые вопросы в течение серии анкет (начало, середина, конец года участия в проекте). Количество пар «школа и куратор», на основе ответов которых были составлены индексы, составляет 1590 из 3000 пар, участвовавших в проекте в 2021 году.

Анкеты состояли из вопросов с ответами в баллах (от 1 до 5) и вопросов с выбором вариантов ответа. Ответы со значениями 1—3 соответствуют низкому значению индекса, ответы 4—5 — высокому; варианты использованных в формировании индекса вопросов с выбором ответа связаны с понижением индекса (табл. 2). Высокий индекс вовлеченности показали 45% ОО, 11% — низкий.

Для исследования того, насколько существенным для снижения доли неуспевающих является изменение школьных практик, проводился анализ результатов анкетирования, проведенного в 2022 году среди директоров, участвовавших в проекте в 2021 году. В опросе приняли участие более 2836 (95%) директоров. Участникам опроса предлагали оценить, насколько изменилась та или иная технология или практика, указав, что она совсем не изменилась (1 балл) или, напротив, стала настолько развитой, что школа сама может представить опыт организации работы по этому направлению на сегодняшний день (5 баллов). Результаты сопоставлялись в разрезе списков школ с низкими результатами и динамики индекса низких результатов 2019—2022 гг.

Для анализа связи начального уровня успешности ОО и результатов участия в проекте анализируется динамика результатов индекса низких результатов в группах школ по разному уровню индекса низких результатов среди 5-х и 6-х классов по русскому языку (те же параллели учитываются в критериях включения ОО в список с низкими результатами). Выделяются следующие груп-

пы: базово неуспевающие ($\leq 0,32$); средне неуспевающие ($0,33-0,47$; $0,48-0,60$); сильно неуспевающие ($\geq 0,61$). Среди участников проекта доли школ с разным уровнем неуспеваемости и контекстных рисков распространены пропорционально фактическому состоянию на начало проекта, так как это

было специально предусмотрено условиями отбора участников [2].

Значение индекса низких результатов, доля ОО, находящаяся в списке с низкими результатами и вне его, в зависимости от той или иной характеристики, представлены в табл. 2.

Таблица 1

Вопросы анкет, использовавшиеся для составления индекса вовлеченности школы в реализацию проекта адресной методической помощи в 2021 году

Роль участника проекта	Период анкетирования	Вопрос
Директор	окончание	Как Вы оцениваете текущую вовлеченность Вашей школы в проект?
Куратор	середина	Как Вы можете охарактеризовать готовность школы (школ) к изменениям, которые необходимо реализовывать в рамках проекта?
Куратор	середина	На Ваш взгляд, стремится ли администрация курируемой Вами школы (школ) усовершенствовать ВСОКО для получения более оптимальной и точной информации? (Ответ «Администрация не видит необходимости в изменениях в ВСОКО» дает снижение индекса)
Куратор	окончание	Как бы Вы описали вовлеченность курируемой школы в проект?
Куратор	окончание	Какая сложилась частота коммуникаций с курируемой Вами школой? (Ответ «Реже 1 раза в месяц» дает снижение индекса)
Куратор	окончание	Каким образом Вы можете охарактеризовать взаимодействие между Вами (как куратором) и курируемой школой в ходе совместной работы в рамках проекта? (Ответы «Курируемая школа обращалась ко мне (как к куратору) только для обязательного согласования концептуальных документов проекта в информационной системе проекта» и «Мне (как куратору) нередко приходилось напоминать школе о важности участия в проекте, сроках выполнения поручений и инициировать совместные обсуждения проблемных вопросов» дают снижение индекса)

Таблица 2

Связь факторов профилактики низких результатов, факта попадания образовательной организации в список ОО с низкими результатами и динамики индекса низких результатов

Исследуемый фактор профилактики	Значение фактора	Наличие в списке ШНОР-2022		Динамика среднего значения индекса низких результатов
		вышли из списка	остались в списке	среднее значение
<i>Установки администрации</i>				
Вовлеченность школы	низкая	51%	49%	-,07
	средняя	61%	39%	-,09
	высокая	72%	28%	-,12

Исследуемый фактор профилактики	Значение фактора	Наличие в списке ШНОР–2022		Динамика среднего значения индекса низких результатов
		вышли из списка	остались в списке	среднее значение
<i>Школьные практики</i>				
Взаимодействие администрации с педагогическим коллективом	(в данной практике) совершенно нет изменений	50%	50%	–,03
	2	55%	45%	–,10
	3	57%	43%	–,08
	4	65%	35%	–,10
	сильные, заметные изменения	72%	28%	–,11
Используемые учителями педагогические практики	совершенно нет изменений	0%	100%	,04
	2	41%	59%	–,04
	3	57%	43%	–,08
	4	66%	34%	–,10
	сильные, заметные изменения	72%	28%	–,12
Посещение уроков друг друга коллегами	совершенно нет изменений	47%	53%	–,01
	2	48%	52%	–,04
	3	59%	41%	–,09
	4	65%	35%	–,11
	сильные, заметные изменения	72%	28%	–,11
Предоставление обратной связи коллегам	совершенно нет изменений	29%	71%	–,02
	2	47%	53%	–,05
	3	59%	41%	–,09
	4	63%	37%	–,10
	сильные, заметные изменения	73%	27%	–,11
Качество коммуникаций учителей со школьниками	совершенно нет изменений	38%	63%	–,07
	2	56%	44%	–,08
	3	58%	42%	–,09
	4	64%	36%	–,10
	сильные, заметные изменения	72%	28%	–,11
Школьный климат	совершенно нет изменений	45%	55%	–,08
	2	51%	49%	–,08
	3	58%	42%	–,09
	4	65%	35%	–,10
	сильные, заметные изменения	71%	29%	–,12
Использование воспитательных практик учителями	совершенно нет изменений	27%	73%	,00
	2	50%	50%	–,04
	3	57%	43%	–,09
	4	65%	35%	–,10
	сильные, заметные изменения	72%	28%	–,12
Вовлеченность родителей в жизнь школы	совершенно нет изменений	47%	53%	–,09
	2	47%	53%	–,06
	3	61%	39%	–,09

Исследуемый фактор профилактики	Значение фактора	Наличие в списке ШНОР–2022		Динамика среднего значения индекса низких результатов
		вышли из списка	остались в списке	среднее значение
	4	67%	33%	–,10
	сильные, заметные изменения	70%	30%	–,11
Продуктивность взаимодействия с муниципалитетом	совершенно нет изменений	59%	41%	–,06
	2	62%	38%	–,10
	3	61%	39%	–,09
	4	64%	36%	–,10
	сильные, заметные изменения	69%	31%	–,11
Организация объективной внутренней оценки качества	совершенно нет изменений	14%	86%	–,04
	2	35%	65%	–,06
	3	57%	43%	–,08
	4	66%	34%	–,10
	сильные, заметные изменения	71%	29%	–,12
Проведение самообследования	совершенно нет изменений	50%	50%	–,04
	2	56%	44%	–,08
	3	56%	44%	–,08
	4	64%	36%	–,10
	сильные, заметные изменения	71%	29%	–,11
Организация работы школьной ВСОКО	совершенно нет изменений	31%	69%	,04
	2	45%	55%	–,08
	3	57%	43%	–,08
	4	66%	34%	–,10
	сильные, заметные изменения	73%	27%	–,12
Определение проблем, с которыми сталкивается школа	совершенно нет изменений	62%	38%	–,05
	2	56%	44%	–,09
	3	57%	43%	–,09
	4	65%	35%	–,10
	сильные, заметные изменения	71%	29%	–,11
<i>Исходный уровень неуспеваемости</i>				
Индекс низких результатов (ВПР, 5–й класс)	<= ,32	71%	29%	–,04
	,33—,47	69%	31%	–,08
	,48—,60	62%	38%	–,11
	,61+	56%	44%	–,18
Индекс низких результатов (ВПР, 6–й класс)	<= ,50	73%	27%	–,05
	,51 — ,61	69%	31%	–,07
	,62 — ,75	62%	38%	–,11
	,76+	53%	47%	–,18

Результаты

Таким образом, в результате проверки гипотез выявлено, что установки директора

школы связаны с успешной реализацией проекта. Школы, директора которых демонстрировали высокую вовлеченность в реализацию

проекта, в среднем в 1,7 раза оказывались более результативными, чем школы, директора которых такую вовлеченность не показали.

Повышение уверенности в использовании всех технологий и практик, которые были упомянуты в анкете, связано с сокращением доли низких образовательных результатов. Например, наиболее заметные для директора изменения в используемых учителями педагогических технологиях и организации работы школьной системы оценки качества образования дали самое заметное сокращение индекса низких результатов (-0,16), как и использование воспитательных практик учителями (-0,12); посещение уроков друг друга коллегами (-0,10); предоставление обратной связи коллегам (-0,09).

Гипотеза более высокой сложности профилактики низких результатов в школах с большей долей неуспевающих обучающихся не нашла подтверждения. Даже напротив, школы с наибольшей долей обучающихся с низкими результатами добились наиболее заметной динамики сокращения неуспевающих обучающихся. Заметим, однако, что более благоприятная стартовая позиция оказалась связана с более успешным выходом из списка ОО с низкими результатами, вероятно, в силу того, что результаты находятся ближе к границе критериев, выбранных для определения списка ОО с низкими результатами, и, следовательно, даже небольшое улучшение выводит школу из зоны риска (и фокуса наблюдения за школами с низкими результатами).

В рамках дискуссии следует отметить, что вследствие различий в шкалах оценки исследуемых групп факторов профилактики (установки, практики, начальная позиция) следует с осторожностью интерпретировать сопоставление силы действия факторов, описываемой изменением индекса низких результатов. Так, например, активная позиция директора может стать для школы определяющим фактором повышения результатов, в то время как закрепившаяся установка на невозможность улучшения результатов может полностью заблокировать развитие ОО. Вместе с тем представляется, что в целом и тренд, и «магнитуда» пере-

численных факторов и аспектов отражают действительность.

Отсутствие стандартов и общепринятых критериев качественной реализации содержательных, то есть непосредственно связанных с результатами процессов и управленческих практик существенно затрудняет оценку эффективности их реализации в первую очередь в самих школах. Более однозначно трактуемые аспекты, к тому же освещавшиеся в рамках информационной кампании проекта — «педагогические технологии», «организация ВСОКО», «посещение уроков коллег», — оказались связаны с более заметной положительной динамикой результатов, чем более абстрактные категории («качество коммуникации учителей и учеников», «школьный климат»). Вместе с тем есть веские основания полагать, что потенциал развития этих аспектов деятельности школы более чем существенен.

Важным фактором, связанным с активностью школы, но не в достаточной мере охваченным анализом, может считаться внешняя среда — управленческий уклад в муниципалитете и регионе нахождения образовательной организации. Школы, сталкивающиеся с проявлениями неэффективного управления, и школы, получающие необходимую помощь, находятся заведомо в отличающихся условиях. В этой связи особое значение приобретает отношение муниципальных и региональных управленцев к критериям определения школ с низкими результатами. Так, например, образовательная организация с высокими контекстными рисками и заметной долей неуспевающих может не рассматриваться муниципалитетом и региональным органом исполнительной власти как школа, нуждающаяся в поддержке, пока не попадет в федеральный список ОО с низкими результатами. Такое положение вещей представляется рискованным для достижения национальной цели повышения качества образования.

Выводы

Подводя итоги, зафиксируем ряд выводов.
— Низкие результаты школ — следствие совпадения ряда обстоятельств: повышенная концентрация рисков факторов, не-

достаточное противодействие им (бездействию) со стороны администрации школы.

— Бездействие школы связано с низкими компетенциями администрации по выявлению и противодействию факторам риска низких результатов. Бездействие заключается в отсутствии механизмов управления качеством образования: нет выявления проблем и внедрения соответствующих технологий, направленных на устранение их влияния.

Литература

1. Дук К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей // 7-е издание, пер. с английского. МИФ, 2021.
2. Методика выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся, на основе комплексного анализа данных об образовательных организациях, в том числе данных о качестве образования [Электронный ресурс] // Сайт ФГБУ ФИОКО. 2020. URL: <https://fioco.ru/antirisk> (дата обращения: 18.06.2023).
3. Отчет национального центра исследования TALIS по результатам исследования TALIS-2018. Часть 1. 2018 [Электронный ресурс] // Сайт ФГБУ ФИОКО. 2018. URL: <https://fioco.ru/Talis-18-results> (дата обращения: 28.07.2023).
4. Пинская М.А. и др. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях [Электронный ресурс] // ВШЭ. 2019. URL: <http://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/339289224> (дата обращения: 28.07.2023).
5. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 19.08.2020 № 847 [Электронный ресурс] // Сайт ФГБУ ФИОКО. 2020. URL: <https://fioco.ru/научно-методические-материалы> (дата обращения: 18.06.2023).

References

1. Dweck C. *Gibкое soznanie: novyj vzglyad na psihologiyu razvitiya vzroslykh i detej* [Flexible consciousness: a new look at the psychology of adult and child development]. Russian language, 7th release, 2021.
2. Metodika vyyavleniya obshcheobrazovatel'nyh organizacij, imeyushchih nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchayushchihsya, na osnove kompleksnogo analiza dannyh ob obrazovatel'nyh organizaciyah, v tom chisle dannyh o kachestve obrazovaniya [Methodology for identifying general

— Установки администрации могут влиять на внедрение механизмов управления качеством образования в школе.

— Школа (независимо от стартового уровня и глубины неуспешности) может повысить свои результаты, если начнет внедрять механизмы управления качеством образования. Подходы к управлению качеством образовательных результатов в школе являются универсальными.

6. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30.08.2020 № 871. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [Электронный ресурс] // Сайт ФГБУ ФИОКО. 2020. URL: <https://fioco.ru/antirisk> (дата обращения: 18.06.2023).
7. Agasisti T. et al. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA // OECD Education Working Papers. 2018. No. 167. DOI:10.1787/e22490ac-en
8. Echazarra A., Radinger T. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature // OECD Education Working Paper. 2019. No. 196. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2019\)4/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2019)4/En/pdf) (дата обращения: 28.07.2023).
9. Gase L. et al. Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes // Journal of School Health. 2017. Vol. 87/5. DOI:10.1111/josh.12501
10. Pont B. et al. Improving School Leadership // OECD Policy and Practice. 2008 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf> (дата обращения: 18.06.2023).
11. Schleicher A. *World Class: How to Build a 21st-Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris, 2018. DOI:10.1787/9789264300002-en

education schools with low educational results of students based on a comprehensive analysis of data on educational organizations, including data on the quality of education]. 2020. Available at: <https://fioco.ru/antirisk> (Accessed 18.06.2023).

3. Report of the TALIS-2018 national study coordinator. 2018. Vol 1. Available at: <https://fioco.ru/Talis-18-results> (Accessed 28.07.2023).
4. Pinskaya M.A. et al. *Poverh bar'erov: istorii shkol, rabotayushchih v slozhnyh social'nyh usloviyah*. Kniga dlya shkol'nyh administratorov i dlya tekhn, kto upravlyaet shkolami na municipal'nom i regional'nom

urovnyah [Over the barriers: stories of schools operating in difficult social conditions. A book for school administrators and for those who manage schools at the municipal and regional levels]. Higher School of Economics, 2019. Available at: <http://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/339289224> (Accessed 28.07.2023). (In Russ.).

5. Order Federal Service of Supervision in Sphere of Education and Science from 19.08.2020 No 847. Available at: <https://fioco.ru/научно-методические-материалы> (Accessed 18.06.2023). (In Russ.).

6. Order Federal Service of Supervision in Sphere of Education and Science from 30.08.2020 No. 871. Metodika okazaniya adresnoj metodicheskoy pomoshchi obshcheobrazovatel'nyim organizatsiyam, imeyushchim nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchayushchihsya [Methods of providing targeted methodological assistance to general education schools with low educational results of students]. Available at: <https://fioco.ru/antirisk> (Accessed 18.06.2023). (In Russ.).

7. Agasisti T. et al. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 2018, no. 167. DOI:10.1787/e22490ac-en

8. Echazarra A., Radinger T. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. *OECD Education Working Paper*, 2019, no. 196. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2019\)4/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2019)4/En/pdf) (Accessed 28.07.2023).

9. Gase L. et al. Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of School Health*, 2017. Vol. 87/5. DOI:10.1111/josh.12501

10. Pont B. et al. Improving School Leadership. OECD Policy and Practice. 2008. Available at: <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf> (Accessed 18.06.2023).

11. Schleicher A. World Class: How to Build a 21st-Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing, Paris, 2018. DOI:10.1787/9789264300002-en

Информация об авторах

Денисенко Илья Сергеевич, кандидат педагогических наук, заместитель директора, ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» (ФГБУ ФИОКО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8972-3952>, e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

Information about the authors

Ilya S. Denisenko, PhD in Education, deputy director, Federal Institute of Evaluation of Education Quality, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8972-3952>, e-mail: ilya.denisenko@gmail.com

Получена 31.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 31.07.2023

Accepted 30.11.2023

Коммуникативные трудности в обучении младших школьников

Санина С.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Расторгуева М.Д.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

В статье описаны основные трудности у младших школьников в обучении, которые проявляются в коммуникативной сфере. Для выявления рассматриваемых трудностей использована цифровая адаптация методики «Тест школьной тревожности Филлиписа». В исследовании приняли участие младшие школьники из 5 субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Липецкая область, Волгоградская область, Чувашская республика, Самарская область. Выборку составил 2031 обучающийся 4 класса в возрасте 9—11 лет. Полученные данные выявили значительный процент школьников с повышенным и высоким уровнями тревожности и страхов, связанных со школой, что может являться предикторами появления учебных трудностей и школьной неуспешности. Экспериментальная апробация разработанной программы диагностики доказала: 1) обоснованность исходных теоретических предположений о формах проявлений трудностей в обучении у младших школьников в коммуникативной сфере, 2) валидность методики диагностики конкретных проявлений трудностей.

Ключевые слова: трудности в обучении; коммуникативные трудности; младшие школьники; программа диагностики трудностей в обучении.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 30.05.2022 № 073-00110-22-04 «Диагностика трудностей в обучении у обучающихся начальной школы».

Для цитаты: Санина С.П., Расторгуева М.Д. Коммуникативные трудности в обучении младших школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 142—153. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511>

Communicative Learning Difficulties of Primary School Students

Svetlana P. Sanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

The article describes the main learning difficulties primary school students face in communication. To identify these difficulties we used a digital adaptation of the School Anxiety Test (Phillips Test). Primary school students from 5 subjects of the Russian Federation were recruited for this study (The Republic of Tatarstan, Lipetsk Region, Volgograd Region, Chuvash Republic, Samara Region). 2031 4th grade students aged 9—11 years participated in the research. The data obtained revealed a significant percentage of primary school students with increased and high levels of anxiety and fears associated with school, which can be predictors of educational difficulties and school failure. Experimental testing of the developed diagnostic program proved that: 1) our initial theoretical assumptions about the forms of manifestations of learning difficulties of primary school students in the communicative area were reasonable; 2) the diagnostic method of some specific manifestations of learning difficulties is valid.

Keywords: learning difficulties; communicative difficulties; primary school students; a program for diagnosis of learning difficulties.

Funding. The study was carried out within the framework of the state program of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00110-22-04 dated 30/05/2022 "Diagnosis of learning difficulties of Primary School Students".

For citation: Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Communicative Learning Difficulties of Primary School Student's. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 142—153. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280511> (In Russ.).

Введение

Феномен трудностей в обучении является одним из образовательных явлений, которое находится в центре внимания заинтересованных специалистов. В оригинальных психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам трудностей школьников в обучении, приводятся данные о том, что по тем или иным причинам затруднения в обучении испытывают от 15 до 40% обучающихся [1; 6]. Одной из причин появления этих трудностей могут быть отклонения от нормального протекания коммуникативной

деятельности, реализуемой в образовательном процессе. Как правило, они приводят к негативным последствиям социально-психологического и личностного характера. Трудности обучающихся, возникающие в коммуникативной сфере, могут проявляться как в общении со сверстниками, так и с учителями и родителями. Одной из причин снижения мотивации к обучению и академической успеваемости является неготовность родителей или педагогов признавать право обучающегося высказывать собственное мнение и аргументировать свою точку зре-

ния. Многие родители и педагоги, основываясь на своем жизненном опыте и знаниях, могут склоняться к мысли, что они лучше знают, и что их ребенок или ученик должен просто слушать и следовать указаниям без возражений. Однако это ограничивает самостоятельность мышления. Важно понимать, что учебный процесс — это диалог, в котором учащиеся имеют возможность задавать вопросы, высказывать свои предположения, аргументировать свои взгляды [12; 13].

Проведенные исследования показали, что значительный процент учителей начальных классов испытывает затруднения в выявлении и понимании причин трудностей обучающихся, возникающих в том числе в коммуникативной сфере [3; 6; 15]. Объяснением недостаточного уровня диагностической компетентности учителей является отсутствие в практике организации образовательного процесса в начальном общем образовании научно обоснованных методов выявления причин учебных трудностей на основе данных психолого-педагогической диагностики.

Цель исследования — выявить, описать и проанализировать основные трудности в коммуникативной сфере у обучающихся начальной школы и обосновать выбор диагностической методики.

Чтобы достичь заявленной цели, были описаны основные трудности младших школьников, которые проявляются в коммуникативной сфере, проведен анализ и отбор диагностической методики по выявлению основных трудностей у обучающихся начальных классов, которые проявляются

в коммуникативной сфере, проведено экспериментальное обоснование программы диагностики в части коммуникативных трудностей у младших школьников.

Методы

Описание выборки. Экспериментальное обоснование программы диагностики в части коммуникативных трудностей у младших школьников было проведено на выборке, которую составил 2031 ученик 4 класса. В исследовании приняли участие младшие школьники из 5 субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Липецкая область, Волгоградская область, Чувашская республика, Самарская область. Выборку составили обучающиеся начальных классов в возрасте 9—11 лет, из них 51,0% (1036) мальчиков, 49,0% (995) девочек. Распределение участников исследования по субъектам Российской Федерации представлено в табл. 1.

Методы и методики. Для достижения поставленной цели исследования были применены следующие методы: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме трудностей в обучении у младших школьников в коммуникативной сфере, анализ существующего психодиагностического инструментария, психолого-педагогическая диагностика трудностей у младших школьников, которые проявляются в коммуникативной сфере.

На основе проведенного анализа существующего психодиагностического инструментария [9; 11] в диагностический портфель для выявления основных трудностей в

Таблица 1
Распределение участников исследования по субъектам Российской Федерации

Субъект Российской Федерации	Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Республика Татарстан	417	20,5	20,5	20,5
Липецкая область	335	16,5	16,5	37,0
Волгоградская область	406	20,0	20,0	57,0
Чувашская республика	455	22,4	22,4	79,4
Самарская область	418	20,6	20,6	100,0
Всего	2031	100,0	100,0	

обучении у обучающихся начальной школы в коммуникативной сфере отобрана методика «Тест школьной тревожности Филлипса». В рамках исследования была проведена цифровая адаптация выбранной методики. Участникам исследования было предложено в течение 15 минут последовательно ответить на вопросы анкеты в электронном формате, которые распределены на 8 факторов школьной тревожности по Филлипсу [11].

Анализ результатов теста школьной тревожности Филлипса позволил выявить причины нарушения общения обучающегося со взрослыми и сверстниками и дать им содержательную характеристику.

Описание трудностей в обучении младших школьников в коммуникативной сфере

При описании трудностей в обучении младших школьников мы опирались на представление об образовательном процессе как «культурном развитии» [2]. Согласно этому представлению культурная деятельная способность (умение, компетенция) формируется благодаря усвоению обучающимся знаковых структур, в которых кристаллизованы опоры (ориентиры) культурного способа действия. Культурный способ осваивается в совместном действии. Общение с другими — взрослыми и сверстниками — составляет онтологическую основу развития ребенка. При этом развивающая образовательная практика строится как целостность и взаимосвязь деятельностных, познавательных, коммуникативных и интерактивных процессов [4; 7]. В соответствии с таким пониманием образовательного процесса трудности в обучении у обучающихся могут проявиться в разных сферах: коммуникативной, общеучебных и универсальных действий, социальной адаптации. Приведем описание основных трудностей в обучении младших школьников в коммуникативной сфере.

Типичные трудности в обучении в коммуникативной сфере могут проявиться по причине нарушения общения обучающегося: 1) с педагогами, 2) со сверстниками, 3) с родителями. Дефицит развития речевых средств и средств информационных и коммуникацион-

ных технологий приводит к затруднениям в решении не только коммуникативных, но и познавательных задач [2].

В отношениях с учителями выделяются следующие основные коммуникативные трудности.

1. Неумение соблюдать правила поведения на уроках и на переменах. Нарушения правил поведения или так называемые дисциплинарные нарушения обучающегося вынуждают учителя прибегать к мерам дисциплинарного характера. Такие дисциплинарные действия педагога, с одной стороны, отвлекают других обучающихся от выполнения учебных заданий, а с другой стороны, препятствуют установлению деловых контактов учителя с обучающимся. Трудности в обучении могут проявиться в нарушении контактов педагога и учителя в учебной деятельности.

2. Страх обучающегося негативной оценки педагога, ощущение беспомощности. Для младшего школьника, особенно на начальном этапе его школьной жизни, большое значение имеет положительная оценка его учебных результатов, выражающаяся в высоких, как правило, отличных отметках. Данная тенденция не преодолевается практикой отмены отметок в первом классе начальной школы. Эмоция страха получить низкую отметку приводит к переживанию чувства беспомощности при выполнении новой учебной темы, опасению не справиться с учебным заданием и, как следствие, к трудности в усвоении учебного материала.

3. Неумение строить коммуникации с учителем в учебной деятельности. Неумение строить коммуникации в процессе обучения может быть вызвано речевым недоразвитием обучающегося. Плохое владение обучающимся языком обучения блокирует возможность его обращения к учителю. Это также непонимание смысла учебного задания или учебной задачи. Обучающийся не способен осознавать причины учебных проблем и просить помощи. В связи с этим младший школьник не способен пригласить учителя к сотрудничеству по поиску способов учебной деятельности, обратиться с конкретным запросом о недостающей информации. Неспособность обучающегося реф-

лексивно оценить учебную проблему, строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей делает невозможным его речевое обращение к учителю.

4. Трудности включения в совместную (фронтальную и групповую) учебную деятельность, организуемую педагогом.

Трудности включения в совместную деятельность проявляются в отсутствии инициативы при установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов, в принятии учебного сотрудничества. Неспособность учитывать мнение другого, добиваться согласования точек зрения, проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии приводит к трудностям в обучении.

5. Индивидуально-психологические особенности обучающегося.

Трудности в коммуникации с учителем кроются также в индивидуальных особенностях обучающегося: застенчивости, стеснительности, наличии речевых дефектов (заикания) и других.

В отношениях со сверстниками выделяются следующие основные коммуникативные трудности.

1. Неумение аргументировать свою точку зрения, неспособность отстоять свою позицию.

Общение со сверстниками характеризует наличие партнерства и равенства позиций. Сверстники не принимают нарушение данных условий. Попытки кого-либо навязать свою точку зрения, свое мнение в общении и взаимодействии со сверстниками разрушают учебное сотрудничество и ведут к трудностям в усвоении учебного материала.

2. Коммуникативные трудности, связанные со спецификой культурных норм и правил семьи ребенка.

Трудности в общении со сверстниками, приводящие к трудностям в обучении, могут быть связаны с инокультурностью обучающегося. Различия культур отчетливо проявляются в речевом общении, в его лексическом наполнении и социальной прагматике речи. Неспособность воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в иной культуре ведет к взаимному непониманию и трудностям в обучении.

3. Неумение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать со сверстниками.

Сверстник для обучающегося — партнер по учебной деятельности и досуговым формам активности. Умения вести конструктивный диалог, выражать свое отношение к излагаемой точке зрения являются неотъемлемыми атрибутами учебной деятельности младших школьников. Несформированность коммуникативных навыков обучающегося ведет к затруднениям при принятии или постановке учебной задачи, при планировании путей ее решения.

4. Несформированность навыков сотрудничества со сверстниками в учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности.

Особое значение коммуникативные навыки имеют при выполнении учебно-исследовательской и проектной деятельности. Данные виды учебной деятельности, как правило, реализуются в групповых формах. Несформированность навыков общения и взаимодействия в данных видах деятельности затрудняет эффективное выполнение исследовательских задач и проектных заданий.

5. Трудности выстраивания коммуникаций со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, определяемые индивидуально-психологическими особенностями.

Трудности в коммуникации со сверстниками, приводящие к трудностям в обучении, кроются в индивидуально-психологических особенностях обучающегося. Сверстники избегают общения и учебного сотрудничества с одноклассниками, отличающимися характерологическими особенностями: высокомерием, хвастливостью, агрессивностью, неуверенностью в себе и др.

В отношениях с родителями выделяются следующие основные коммуникативные трудности.

1. Инфантильность ребенка в отношениях с родителями.

Родители обучающегося максимально участвуют в его учебе и жизни, постоянно помогают учить уроки, объясняют, ищут материал, организуют мероприятия в школе и следят за всем, что происходит в классе. Такое поведение родителей затрудняет

ет формирование навыков самостоятельности в целеполагании в учебной деятельности и ответственности за ее результаты.

2. Отсутствие контакта с родителями, страх негативной оценки и наказаний за плохие отметки. Родители интересуются тем, как учится ребенок, лишь формально. Основное внимание уделяется отметкам, которые получает ребенок: за положительные отметки поощряют, а за плохие — ругают и наказывают. Отсутствие родительской поддержки в форме мягкого поощрения и участия в школьной жизни ребенка снижает внутреннюю мотивацию учения, лишает учебную деятельность личностного смысла.

Все перечисленные трудности проявляются в коммуникативной сфере и чаще всего их замечают педагоги и заинтересованные родители. В ходе обсуждений проблемных ситуаций выстраивается работа психолога с ребенком и его семьей. Однако чаще всего описанные симптомы являются следствием неэффективной организации учебного процесса, отсутствием конструктивной коммуникации всех его участников. Установлено, что средой, в которой зарождается инициативное поведение в познавательной сфере, является группа равных, сверстников, совместно решающих задачу [8]. Поэтому при организации учебного процесса, основанного на принципах развивающего обучения, главной задачей учителя становится формирование класса как учебного сообщества, способного соорганизоваться для совместного выполнения дел, непосильных для каждого отдельного участника общей работы. В условиях учебного сотрудничества обеспечивается эмоциональная поддержка ученика, который высказывает свои мысли о чем-то неизвестном. Социально-деловые связи и отношения всех участников учебной работы являются источником мотивации, чтобы включиться в учебный процесс и не выпадать из него [5; 8]. Доказано, что сотрудничество со сверстниками — это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются культурные способы действий [10; 14]. Сотрудничество в группе равных является источником развития рефлексии и

децентрации как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сферах [8].

Развивающее образование можно рассматривать и как объект диагностики, а предмет диагностики развития индивида в образовании — образовательный процесс как единство и целостность процессов общения, познания, взаимодействия в совместной учебной деятельности. Единицей диагностики развития выступает детско-взрослая образовательная общность.

Поэтому основное средство преодоления наступления коммуникативных трудностей в обучении у младших школьников — совершенствование дидактико-методической компетентности педагога.

Результаты

Описательная статистика. Анализируя выборку из 2031 учащегося 4 класса, можно заметить, что большинство детей испытывают не только общую школьную тревожность, но и конкретные тревожные симптомы, которые указывают на определенные проблемы. Дополнительные данные, представленные в табл. 2, подробно описывают результаты по всем шкалам.

Как видно из табл. 2, распределения по шкалам 1. Общая тревожность в школе, 2. Переживание социального стресса, 3. Фрустрация потребности в достижении успеха, 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих и, в особенности, 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу Теста школьной тревожности Филлипса имеют выраженную правостороннюю асимметрию (знак A отрицателен, модуль A кратно превышает стандартную ошибку асимметрии), что означает преобладание в выборке более высоких показателей. Все распределения отличаются от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова, $p=0,000$, $p<0,001$). Распределение респондентов по уровням выраженности этих показателей тревожности, связанной со школой, у детей младшего школьного возраста заставляет задуматься (см. таблицы ниже).

В табл. 3—10 представлены распределения показателей по уровням выраженности для всех 8-ми субшкал теста Филлипса.

Таблица 2

Описательная статистика по Тесту школьной тревожности Филлипса (N=2031)

	N	Минимум	Максимум	Среднее (M)	Стд. откл. (SD)	Асимметрия (A)		Экссесс (E)	
						A	Стд. ошибка	E	Стд. ошибка
Общая тревожность в школе (балл)	2031	0,00	22,00	13,14	5,70	-0,269	0,054	-0,810	0,109
Переживание социального стресса (балл)	2031	0,00	11,00	7,10	2,26	-0,329	0,054	-0,503	0,109
Фрустрация потребности в достижении успеха (балл)	2031	2,00	13,00	8,38	2,02	-0,336	0,054	-0,285	0,109
Страх самовыражения (балл)	2031	0,00	6,00	3,22	1,77	-0,024	0,054	-1,009	0,109
Страх ситуации проверки знаний (балл)	2031	0,00	6,00	2,94	1,81	0,039	0,054	-1,021	0,109
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (балл)	2031	0,00	5,00	2,80	1,41	-0,219	0,054	-0,869	0,109
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (балл)	2031	0,00	5,00	3,47	1,48	-0,719	0,054	-0,494	0,109
Проблемы и страхи в отношениях с учителями (балл)	2031	0,00	8,00	4,40	1,40	-0,026	0,054	-0,292	0,109

Таблица 3

Распределение младших школьников по уровням выраженности общей тревожности в школе по тесту Филлипса (N=2031)

1. Общая тревожность в школе: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	227	11,2	11,2	11,2
	2. повышенный уровень тревожности	557	27,4	27,4	38,6
	3. нормативный уровень тревожности	587	28,9	28,9	67,5
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	660	32,5	32,5	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 4

Распределение младших школьников по уровням выраженности переживания социального стресса по тесту Филлипса (N=2031)

2. Переживание социального стресса: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	52	2,6	2,6	2,6
	2. повышенный уровень тревожности	427	21,0	21,0	23,6
	3. нормативный уровень тревожности	926	45,6	45,6	69,2
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	626	30,8	30,8	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 5

Распределение младших школьников по уровням выраженности фрустрации потребности в достижении успеха по тесту Филлипса (N=2031)

3. Фрустрация потребности в достижении успеха: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	24	1,2	1,2	1,2
	2. повышенный уровень тревожности	346	17,0	17,0	18,2
	3. нормативный уровень тревожности	1018	50,1	50,1	68,3
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	643	31,7	31,7	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 6

Распределение младших школьников по уровням выраженности страха самовыражения по тесту Филлипса (N=2031)

4. Страх самовыражения: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	394	19,4	19,4	19,4
	2. повышенный уровень тревожности	723	35,6	35,6	55,0
	3. нормативный уровень тревожности	367	18,1	18,1	73,1
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	547	26,9	26,9	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 7

Распределение младших школьников по уровням выраженности страха ситуации проверки знаний по тесту Филлипса (N=2031)

5. Страх ситуации проверки знаний: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	518	25,5	25,5	25,5
	2. повышенный уровень тревожности	698	34,4	34,4	59,9
	3. нормативный уровень тревожности	359	17,7	17,7	77,5
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	456	22,5	22,5	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Анализируя данные, представленные в табл. 3—10, можно сделать несколько наблюдений. Во-первых, выяснилось, что 18,2% младших школьников испытывают высокий или повышенный уровень фрустрации в отношении достижения успеха. Это означает, что эти дети часто чувствуют себя разочарованными или неудовлетворенными своими результатами в учебе. Кроме того, 23,6% детей испытывают социальный стресс.

Это может быть связано с трудностями в общении со сверстниками или ситуациями, когда они чувствуют себя неуверенно. Также было обнаружено, что 24,7% детей имеют низкую физиологическую сопротивляемость стрессу. 38,6% детей испытывают общую школьную тревожность. Это может быть связано с ощущением постоянного напряжения или беспокойства, которое они испытывают в школьной среде.

Таблица 8

Распределение младших школьников по уровням выраженности страха не соответствовать ожиданиям окружающих по тесту Филлипса (N=2031)

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	421	20,7	20,7	20,7
	2. повышенный уровень тревожности	413	20,3	20,3	41,1
	3. нормативный уровень тревожности	461	22,7	22,7	63,8
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	736	36,2	36,2	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 9

Распределение младших школьников по уровням выраженности низкой физиологической сопротивляемости стрессу по тесту Филлипса (N=2031)

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	259	12,8	12,8	12,8
	2. повышенный уровень тревожности	243	12,0	12,0	24,7
	3. нормативный уровень тревожности	393	19,4	19,4	44,1
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	1136	55,9	55,9	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Таблица 10

Распределение младших школьников по уровням выраженности проблем и страхов в отношениях с учителями по тесту Филлипса (N=2031)

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями: уровень тревожности					
		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	1. высокий уровень тревожности	187	9,2	9,2	9,2
	2. повышенный уровень тревожности	871	42,9	42,9	52,1
	3. нормативный уровень тревожности	848	41,8	41,8	93,8
	4. отсутствие тревоги или слабый уровень ее выраженности	125	6,2	6,2	100,0
	Всего	2031	100,0	100,0	

Более чем 40% детей (41,1%) испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Это может быть связано с тем, что ученики боятся, что не оправдают высокие ожидания своих родителей или учителей. Более половины обучающихся (52,1%) испытывают проблемы и страхи в отношениях с учителями. Возможно, это связано с недостаточной поддержкой со стороны учителей, конфликтами или непони-

манием, что может отрицательно сказываться на учебном процессе. Кроме того, 55,0% детей испытывают страх самовыражения. Это может быть связано с неуверенностью в своих способностях или опасением быть осужденными или отвергнутыми другими людьми, если они выскажут свое мнение или покажут свою индивидуальность. И, наконец, почти 60% детей (59,9%) испытывают страх ситуации проверки

знаний. Это может быть связано с боязнью провала или страхом получить низкую оценку, что может создавать дополнительное давление и тревогу в процессе обучения.

Эти данные говорят о том, что многие младшие школьники сталкиваются с различными видами стресса и тревожности в школьной среде.

Проведенное исследование, направленное на диагностику трудностей в обучении у обучающихся 4-х классов начальной школы в коммуникативной сфере, позволяет сделать вывод о том, что предположения о формах проявления трудностей в обучении у младших школьников в коммуникативной сфере оказались обоснованными. Методика диагностики конкретных проявлений трудностей в коммуникативной сфере является валидной. В ходе исследования были выявлены пять уровней действий младших школьников в экспериментальной ситуации: высокий уровень, соответствующий возрастной норме, немного ниже нормы, низкий уровень и очень низкий уровень коммуникативного развития. Таким образом, результаты диагностики позволяют отнести обучающихся к определенному уровню коммуникативного развития на основе выполненных заданий. Особое внимание следует уделить обучающимся, у которых наблюдаются уровни коммуникативного развития ниже нормы, низкий уровень и очень низкий уровень. Эти результаты свидетельствуют о наличии у них трудностей в коммуникативной сфере и требуют дифференцированной психологической помощи и индивидуальной педагогической работы.

Отметим также вызывающие определенные опасения полученные на данной выборке большие доли школьников с повышенным и высоким уровнем тревожности и страхов, связанных со школой. Это как раз та сфера школьной жизни, которая нередко выпадает из зоны внимания педагога, но которая имеет существенное значение как фактор и предиктор появления учебных трудностей и школьной неуспешности.

Описание трудностей обучающихся, которые проявляются в коммуникативной сфере в единстве с диагностической методикой, позволяет выявить не только имеющиеся дефициты развития у обучающихся коммуникативных компетенций, но и разработать

программу формирования метапредметных образовательных результатов (в части формирования коммуникативных компетенций) и усовершенствовать учебный процесс.

Заключение

Трудности в коммуникативной сфере проявляются уже на начальном этапе обучения в школе. Развитая коммуникация учеников с педагогом и сверстниками является важным условием развития личности, познавательной активности и успешности обучения.

Трудности в общении со сверстниками могут проявляться в неумении аргументировать свою точку зрения, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать со сверстниками, выстраивать конструктивное взаимодействие при выполнении учебно-исследовательской и проектной деятельности, найти общий язык со сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, определяемом индивидуально-психологическими особенностями, а также в целом — неспособности отстаять свою позицию, вести конструктивный диалог.

Трудности в общении с учителями могут проявляться в неумении соблюдать правила поведения на уроках и на переменах, строить коммуникации с учителем в учебной деятельности, включаться в совместную (фронтальную и групповую) учебную деятельность, организуемую педагогом, в страхе обучающегося негативной оценки педагога, в ощущении беспомощности.

В отношениях с родителями выделяют следующие основные коммуникативные трудности: инфантильность ребенка и отсутствие контакта с родителями, страх негативной оценки и наказаний за плохие отметки.

Трудности в обучении характеризуют, прежде всего, сам процесс обучения. Развивающее обучение строится на основе конструктивного общения и взаимодействия обучающегося и педагога, самих обучающихся в совместной учебной деятельности. И все, что происходит в процессе обучения, — это продукт их совместных действий.

Своевременное выявление педагогом возникающих проблем в коммуникативной сфере у обучающихся позволяет ему эф-

фективно выстраивать педагогическое взаимодействие и при необходимости проекти-

ровать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся.

Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Ось-89, 1997. 224 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Гуружапов В.А., Санина С.П., Воронкова И.В., Шиленкова Л.Н. Диагностическая компетентность учителя как условие преодоления учебной неуспешности обучающихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 43—55. DOI:10.17759/jmfp.2019080105
4. Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 109—119. DOI: 10.17759/pse.2020250509
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: стандарты второго поколения: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] / ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
6. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб: Питер, 2009. 368 с.
7. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301
8. Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М.И. Фрумина, Е.В. Чудинова // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 35—43.

References

1. Anufriev A.F., Kostromina S.N. Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detei. Psikhodiagnosticheskie tablitsy. Psikhodiagnosticheskie metodiki. Korrektsionnye uprazhneniya [How to overcome difficulties in teaching children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Corrective exercises]. Moscow: Axis-89, 1997. 224 p.
2. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka. Sbranie sochinenii v 6 tomakh. Tom 4 [Pedology of a Teenager: Collected Works in 6 vol. Vol. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
3. Guruzhapov V.A., Sanina S.P., Voronkova I.V., Shilenkova L.N. Diagnosticheskaya kompetentnost' uchitelya kak uslovie preodoleniya uchebnoi neuspeshnosti obuchayushchikhsya [Diagnostic competence of a teacher as a condition for overcoming the educational failure of students].

9. Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 4. С. 312—322.
10. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6—10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография / ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 203 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
12. Санина С.П., Расторгуева М.Д. Психолого-педагогические основы подготовки педагогов к развитию исходных представлений младших школьников (на материале курса «Окружающий мир») [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 4. С. 82—98.
13. Санина С.П., Тюхтина М.Д. Развитие коммуникативных компетенция у обучающихся 4-х классов при решении задач групповой работы // XVIII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования: Тезисы конференции, Москва, 01—30 мая 2019 года. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. С. 324—325.
14. Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография / ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
15. Уляшев К.Д. Профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС // Вестник образования. 2014. № 14. С. 29—41.

- Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 43—55. DOI:10.17759/jmfp.2019080105
4. Isaev E.I. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: stanovlenie i realizaciya [Activity approach in pedagogical education: formation and implementation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 109—119. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2020250509
 5. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole. Ot deistviya k mysli: standarty vtorogo pokoleniya: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning activities in elementary school. From action to thought: standards of the second generation: a manual for teachers]. A.G. Asmolov et al. Moscow: Enlightenment, 2011. 152 p.

6. Lokalova N.P. Shkol'naya neuspevaemost': prichiny, psikhokorrektsiya, psikhoprofilaktika [School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 368 p.
7. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301
8. Obuchenie uchebnomu sotrudnichestvu [Teaching educational cooperation]. G.A. Cukerman, N.V. Elizarova, M.I. Frumina, E.V. Chudinova. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 1993, no. 2, pp. 35—43.
9. Polivanova N.I., Rivina I.V., Ulanovskaya I.M. Vyyavlenie umeniya uchashchikhsya nachal'noi shkoly deistvovat' sovместно v usloviyakh sotsio-kognitivnogo konflikta [Revealing the ability of primary school students to act together in conditions of socio-cognitive conflict]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2013. Vol. 5, no. 4, pp. 312—322.
10. Razvitiye kommunikativno-refleksivnykh sposobnostei u detei 6—10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii: Kollektivnaya monografiya [Development of communicative and reflexive abilities in children aged 6—10 years, depending on the ways of organizing educational interactions: A Collective monograph]. V.V. Rubtsov. Moscow: MSUPE, 2023. 203 p.
11. Raygorodsky D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie [Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Study guide]. Samara: Publishing House House "BAHRAKH-M", 2001. 672 p.
12. Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki pedagogov k razvitiyu iskhodnykh predstavlenii mladshikh shkol'nikov (na materiale kursa «Okruzhayushchii mir») [Psychological and Pedagogical Foundations of Teacher Training for Development of Primary School Student's Initial Representations (Based on The Course Material Natural Science)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 82—98.
13. Sanina S.P., Tyukhtina M.D. Razvitiye kommunikativnykh kompetentsiya u obuchayushchikhsya 4-kh klassov pri reshenii zadach gruppovoi raboty [The development of communicative competencies among students of the 4th grades when solving group work tasks]. Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya molodykh issledovatelei obrazovaniya: Tezisy konferentsii, Moskva, 01—30 maya, 2019 = XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Young researchers of education: Conference abstracts, Moscow, May 01—30, 2019. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2019, pp. 324—325.
14. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitiye detej: Kollektivnaya monografiya [Joint educational activity and development of children: A Collective monograph]. V.V. Rubtsov. I.M. Ulanovskaya. Moscow: MSUPE, 2021. P. 352.
15. Ulyashev K.D. Professional'nye zatrudneniya pedagogov pri realizatsii FGOS [Professional difficulties of teachers in the implementation of FGOS]. *Vestnik obrazovaniya = Bulletin of Education*, 2014, no. 14, pp. 29—41.

Информация об авторах

Санина Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Расторгуева Маргарита Дмитриевна, преподаватель кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana P. Sanina, PhD in Education, Associate Professor, Chair of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva, Lecturer at the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Получена 21.09.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 21.09.2023

Accepted 30.11.2023

Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников

Егоренко Т.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Лобанова А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Радчикова Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация;
ФГБУН «Институт теоретической и экспериментальной биофизики
Российской академии наук» (ФГБУН ИТЭБ РАН),
г. Пущино, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Работа представляет собой результат изучения трудностей в обучении младших школьников в сфере социальной адаптации. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке (N=2030) обучающихся 9—11 лет из различных регионов Российской Федерации (Республика Татарстан (20,5%), Липецкая область (16,5%), Волгоградская область (20,0%), Чувашская республика (22,4%), Самарская область (20,5%)). Использовались методика «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман (ССТ), позволяющая провести оценку поведения, эмоциональной сферы и взаимоотношений со сверстниками, методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан и Шкала явной тревожности СМАС Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что для младших школьников наиболее характерными являются трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения. У девочек младшего школьного возраста на первый план выступают трудности эмоционального характера, то есть они в большей степени подвержены стрессу и его проявлениям, тревожности и страхам; при этом девочки более склонны к проявлениям добровольного поведения, призванного приносить пользу другому человеку и обществу в целом, приверженности общепринятым правилам, внимательности к другим.

Ключевые слова: трудности в обучении; социальная адаптация; младшие школьники; тревожность; самооценка; проблемы в поведении.

Для цитаты: Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Радчикова Н.П. Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 154—167. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280512>

Diagnosis of Learning Difficulties in the Field of Social Adaptation in Younger Schoolchildren

Tatiana A. Egorenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Anna V. Lobanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Nataly P. Radchikova

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

Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

The work is the result of studying the difficulties in teaching younger schoolchildren in the field of social adaptation. The materials of an empirical study obtained on a sample (N=2030) of students aged 9—11 years in various regions of the Russian Federation (Republic of Tatarstan (20,5%), Lipetsk Region (16,5%), Volgograd Region (20,0%), Chuvash Republic (22,4%), Samara Region (20,5%)) are presented. The method “Strengths and difficulties” by R.N. Goodman (SST) was used, which allows to assess behavior, emotional sphere and relationships with peers, the method of self-assessment and the level of claims by Dembo-Rubinstein modified by A.M. Prihozhan and the Scale of apparent anxiety CMAS by J. Taylor in the adaptation of A.M. Prihozhan. The results obtained make it possible to say that the difficulties of establishing cooperative or friendly relations with peers, rejection by peers, aggressiveness towards others, irritability, difficulty or unwillingness to follow the rules of behavior are the most characteristic for younger schoolchildren. In girls of primary school age, emotional difficulties come to the fore, i.e. they are more susceptible to stress and its manifestations, anxiety and fears, while girls are more prone to manifestations of voluntary behavior designed to benefit another person and society as a whole, adherence to generally accepted rules, attentiveness to others.

Keywords: learning difficulties; social adaptation; primary school students; anxiety; self-esteem; behavior problems.

For citation: Egorenko T.A., Lobanova A.V., Radchikova N.P. Diagnosis of Learning Difficulties in the Field of Social Adaptation in Younger Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 154—167. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280512> (In Russ.).

Введение

В современном мире актуализируются проблемы социальной адаптации на всех возрастных этапах. Особенно актуальным это становится для младшего школьного возраста в связи с дифференциацией и стратификацией социальной среды младшего школьника. Сложность и неоднозначность социальной среды отмечают в своих исследованиях Ю.В. Громыко, А.А. Марголис, В.В. Рубцов: «...вызовы и риски современного социума ... спровоцированы стремительным распадом существующих социальных институтов и сложившихся общностей людей, интенсивным процессом функционирования и формирования новых типов общностей и видов деятельностей. Необходимость жить в таком меняющемся и неоднозначном социальном пространстве ставит индивида перед проблемой нахождения себя одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей, т.е. перед задачей, не стоящей перед ним столь явно на предыдущих этапах развития общества» [2, с. 58]. Однако факторы среды, влияющие на социальную адаптацию, не могут рассматриваться без учета личности обучающегося: «Каждый родившийся ребенок одарен природой и социумом возможностью индивидуального развития в контексте развития человечества в целом. Каждый ребенок постепенно “учится” быть человеком, и это “научение” происходит в контексте культуры и образования. Л.С. Выготский писал, что жизненный путь каждого человека — это всегда взаимодействие двух рядов развития: натурального (развитие организма) и социального (приобщение индивида к культуре)» [3, с. 45]. Данные положения отражены в стандартах школьного образования: «В стандартах школьного образования обозначены качества личности школьников, которые должны быть сформированы в процессе обучения: ответственное отношение к учению; готовность и способность к саморазвитию, самообразованию; осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку; освоение социальных норм и правил поведения; развитие морального сознания; развитие коммуникативной

компетентности и др. Развитие этих качеств определено как суть центральной линии развития школьника — освоение им предметного мира и мира отношений с социальной действительностью, с окружающими его людьми, со своим собственным внутренним миром» [4, с. 52].

В современных исследованиях представлены результаты анализа понятия адаптации: «...понятие адаптации можно трактовать не только как процесс приспособления к внешним изменениям с целью поддержания гомеостаза, но и как конечный результат развития особых умений и навыков, необходимых для нормального и благополучного существования и развития ребенка» [5, с. 59]. В работах Ф.Б. Березина «адаптационные процессы рассматриваются как сопоставление социальной (образовательной) среды и личности обучающегося. Это позволяет последнему удовлетворять свои образовательные потребности и сопоставлять их с требованием среды» [5, с. 59]. Таким образом, и социальная среда, и личность обучающегося, формирующаяся в этой социальной среде, влияют на успешность адаптации.

Трудности в социальной адаптации могут проявляться уже на начальном этапе обучения в школе. Как отмечено в методических рекомендациях «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях»: «В школе становятся очевидными: слабые звенья в структуре когнитивной и эмоциональной сферы; несформированность произвольных форм поведения — недостаточность саморегуляции; незрелость мотивационных образований; неспособность к усвоению групповых норм, школьная дезадаптация (внутренняя позиция школьника); снижение психоземotionalного благополучия» [14, с. 54].

В соответствии с общей типологией трудностей в обучении, разработанной в рамках проекта «Разработка и апробация целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий», в сфере социальной адаптации трудности обучения

представлены определенными типами трудностей: девиантное поведение, социальная дезадаптация, психоэмоциональное неблагополучие, что находит свое проявление на этапе начальной школы в трудностях адаптации к правилам школьной жизни, потребности в повышенном внимании к себе или недоверии, напряжении, изолированности, отвержении в классном коллективе, отсутствии прочных дружеских связей с одноклассниками, сквернословии, агрессивных действиях в отношении окружающих.

Современная психолого-педагогическая практика обладает массивом психодиагностических методик, направленных на выявление трудностей в разных аспектах социальной адаптации. В рамках проекта «Разработка и апробация целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий» в целях психолого-педагогической диагностики трудностей в обучении у обучающихся 4 класса в различных сферах разработана специальная диагностическая программа. Разработанная программа диагностики позволит своевременно выявлять возникающие проблемы в социальной адаптации у обучающихся, что, в свою очередь, позволит специалистам эффективно выстраивать психолого-педагогическое взаимодействие [10]. В 2020 г. Московским государственным психолого-педагогическим университетом совместно с Институтом образования Высшей школы экономики разработана модель системы профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся. Как указывают авторы данной модели Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий и Я.П. Королева: «Ядро разработанной целевой модели составила модель индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении, предполагающая использование трех постепенно углубляющихся этапов индивидуализации обучения, включающих ряд обязательных форм организации такой работы: индивидуальное планирование в рамках основных занятий, дополнительные занятия в малых

группах и индивидуальные занятия, психологическая коррекция выявленных психологических дефицитов» [6, с. 22]. Таким образом, вопросы своевременного выявления трудностей в обучении являются ключевыми для организации эффективной психолого-педагогической профилактики.

В данной работе представлены результаты изучения трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников в соответствии с проявлениями данных трудностей.

Процедура исследования

Цель. Выявить преобладающие трудности в обучении в области социальной адаптации у младших школьников.

Выборка. В исследовании приняли участие 2030 обучающихся (51% мужского пола) в возрасте от 9 до 11 лет (средний возраст=10,0±0,4 лет) из различных регионов Российской Федерации: Республика Татарстан (20,5%), Липецкая область (16,5%), Волгоградская область (20,0%), Чувашская республика (22,4%), Самарская область (20,5%).

Методики. Для диагностики трудностей в обучении в области социальной адаптации использовались три методики: методика «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман (ССТ), позволяющая провести оценку поведения, эмоциональной сферы и взаимоотношений со сверстниками [16; 17; 18], методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [8, с. 110] и Шкала явной тревожности СМАС Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан [9, с. 233].

Исследование проводилось в компьютерной форме в группах от 12 до 20 человек одновременно по всем методикам, которые предъявлялись последовательно. Время тестирования не превышало 40 минут. Родители давали информированное согласие на участие ребенка в исследовании. Сбор эмпирических данных осуществлялся с сентября 2022 года по апрель 2023 года.

Статистические методы. Для представления результатов использовалась описательная статистика, для сравнения групп мальчиков и девочек — критерий Стьюдента. Для оценки

величины эффекта рассчитывалось d Коэна. Для сравнения групп обучающихся разного пола с разным уровнем общего числа проблем (нормативным, пограничным и отклоняющимся) по субшкалам (факторам) Шкалы явной тревожности CMAS Дж. Тейлора в адаптации А.М. Прихожан был использован трехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана, а по субшкалам методики самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан — четырехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана.

Результаты

Описательная статистика по шкалам методики «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман и методики самооценки и уров-

ня притязаний Дембо-Рубинштейн всей выборки и отдельно для мальчиков и девочек приведена в табл. 1. Результаты по шкалам методики «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман показывают, что в среднем обучающиеся 9—11 лет набирают нормативное число баллов по шкалам просоциального поведения и гиперактивности, а значения по шкалам эмоциональных симптомов, проблем с поведением и проблем со сверстниками немногим превышают нормы. В результате шкала общего числа проблем имеет значения, находящиеся гораздо ближе к пограничным (15 баллов), чем к норме (до 14 баллов), причем это наблюдается и у мальчиков, и у девочек. При этом у девочек более выражены эмоциональные проблемы, а у мальчиков — проблемы со сверстниками.

Таблица 1

Описательные статистики (среднее \pm стандартное отклонение) по методике измерения социальной адаптации «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман и методике самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн

Шкала методики	Вся выборка N=2030	Девочки N=994	Мальчики N=1036	Норма
«Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман				
Просоциальное поведение* (d=0,16)	7.8 \pm 2.0	7.9 \pm 2.0	7.6 \pm 2.0	6—10
Шкала гиперактивности	3.2 \pm 2.3	3.2 \pm 2.2	3.3 \pm 2.3	0—5
Шкала эмоциональных симптомов* (d=0,29)	3.2 \pm 2.6	3.6 \pm 2.6	2.9 \pm 2.5	0—3
Шкала проблем с поведением* (d=0,15)	2.7 \pm 1.9	2.6 \pm 1.8	2.8 \pm 1.9	0—2
Шкала проблем со сверстниками* (d=0,22)	3.3 \pm 2.0	3.0 \pm 2.0	3.5 \pm 2.1	0—3
Шкала общего числа проблем	12.4 \pm 6.4	12.4 \pm 6.5	12.4 \pm 6.4	0—14
Методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн: самооценка				
Здоровье	7.5 \pm 2.0	7.5 \pm 2.0	7.5 \pm 2.0	4.5—7.4
Ум	7.3 \pm 2.0	7.3 \pm 2.0	7.3 \pm 2.0	
Характер* (d=0,10)	7.3 \pm 2.1	7.4 \pm 2.1	7.2 \pm 2.1	
Авторитет	7.1 \pm 2.2	7.1 \pm 2.2	7.0 \pm 2.3	
Умение* (d=0,26)	7.3 \pm 2.2	7.6 \pm 2.2	7.0 \pm 2.3	
Внешность* (d=0,13)	7.6 \pm 2.3	7.7 \pm 2.2	7.4 \pm 2.3	
Уверенность	7.3 \pm 2.3	7.2 \pm 2.3	7.4 \pm 2.2	
Средний уровень самооценки* (d=0,09)	7.3 \pm 1.5	7.4 \pm 1.5	7.3 \pm 1.5	
Методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн: уровень притязаний				
Здоровье* (d=0,10)	8.3 \pm 2.1	8.4 \pm 2.1	8.2 \pm 2.2	6.0—8.9
Ум	8.3 \pm 2.1	8.4 \pm 2.1	8.2 \pm 2.2	
Характер* (d=0,17)	8.0 \pm 2.2	8.2 \pm 2.1	7.9 \pm 2.2	
Авторитет* (d=0,14)	8.1 \pm 2.2	8.3 \pm 2.1	8.0 \pm 2.2	

Шкала методики	Вся выборка N=2030	Девочки N=994	Мальчики N=1036	Норма
Умение* (d=0,21)	8.3 ± 2.1	8.5 ± 2.0	8.0 ± 2.2	
Внешность* (d=0,24)	8.5 ± 2.1	8.7 ± 1.9	8.2 ± 2.1	
Уверенность* (d=0,10)	8.4 ± 2.1	8.5 ± 2.1	8.3 ± 2.2	
Средний уровень притязаний* (d=0,19)	8.3 ± 1.7	8.4 ± 1.6	8.1 ± 1.7	

Примечание: * — статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$ по t-критерию Стьюдента, в скобках приведена величина d Козна.

Результаты измерения самооценки и уровня притязания показывают, что они практически по всем показателям находятся в диапазоне нормы, но имеют тенденции к высокому уровню шкалы (табл. 1). Различия между мальчиками и девочками невелики, так как величина эффекта ни в одном случае не доходит до средней ($d < 0,3$). В младшем школьном возрасте постепенно меняется ведущая деятельность, погружение в новую социальную ситуацию развития требует от младшего школьника активных действий.

Многочисленные активности постоянно ставят младшего школьника «в ситуации, в которых он как-то должен относиться к себе свои умения, оценить свою деятельность, продумать как поступить в дальнейшем» [12, с. 166], что, в свою очередь, способствует формированию самооценки.

Описательная статистика по шкалам методики «Шкала явной тревожности CMAS» в адаптации А.М. Прихожан всей выборки отдельно для мальчиков и девочек и по возрастам 9 лет и 10—11 лет приведена в табл. 2.

Таблица 2

Описательные статистики (среднее ± стандартное отклонение) по методике измерения социальной адаптации «Шкала явной тревожности CMAS», адаптация А.М. Прихожан

Шкала явной тревожности CMAS					
Шкала методики	Результаты измерений			Норма	
	Вся выборка N=206	Девочки N=107	Мальчики N=99	Девочки	Мальчики
9 лет					
Межличностное напряжение* (d=0,41)	5.2 ± 2.5	5.7 ± 2.6	4.7 ± 2.2	-	-
Мотивация достижения, самооценка	4.7 ± 2.5	5.0 ± 2.5	4.5 ± 2.6	-	-
Вегетативные реакции* (d=0,32)	2.7 ± 2.3	3.0 ± 2.4	2.3 ± 2.3	-	-
Страхи, общее беспокойство* (d=0,30)	5.4 ± 2.4	5.8 ± 2.3	5.1 ± 2.4	-	-
Тревожность* (d=0,38)	18.1 ± 8.0	19.5 ± 8.1	16.6 ± 7.6	4—19	5—17
10—11 лет					
Шкала методики	Результаты измерений			Норма	
	Вся выборка N=1824	Девочки N=887	Мальчики N=937	Девочки	Мальчики
Межличностное напряжение* (d=0,27)	5.3 ± 2.9	5.7 ± 3.0	4.9 ± 2.8	-	-
Мотивация достижения, самооценка* (d=0,19)	4.9 ± 2.7	5.2 ± 2.7	4.6 ± 2.6	-	-
Вегетативные реакции* (d=0,11)	3.0 ± 2.3	3.1 ± 2.3	2.9 ± 2.3	-	-
Страхи, общее беспокойство* (d=0,35)	5.3 ± 2.6	5.7 ± 2.6	4.8 ± 2.5	-	-
Тревожность* (d=0,28)	18.4 ± 9.0	19.7 ± 9.0	17.2 ± 8.8	8—21	7—20

Примечание: * — статистически значимые различия на уровне $p < 0,05$ по t-критерию Стьюдента, в скобках приведена величина d Козна.

Анализ результатов показал, что у девочек 9 лет значения тревожности несколько выше нормативных, у мальчиков 9 лет — в пределах нормы. Таким образом, девочки оказываются более тревожными (размер эффекта средний), и в основном это происходит за счет более высокого межличностного напряжения (табл. 2, $d=0,41$). К 11 годам показатели тревожности и у девочек, и у мальчиков выравниваются и находятся в пределах нормативных значений, но при этом показатели тревожности у девочек выше и в среднем превышают показатели тревожности мальчиков на 2,5 балла (размер эффекта — средний).

Результаты сравнения показателей тревожности по шкалам у девочек и мальчиков показывают, что различия наблюдаются по всем шкалам методики, но для шкал «Мотивация достижения, самооценка» и «Вегетативные реакции» эти различия минимальны: статистические эффекты либо незначимы, либо малы.

Более подробная статистика по количеству человек и процентному соотношению обучающихся на разных уровнях выраженности проблем различных сторон жизни ребенка приведена в табл. 3 (методика измерения социальной адаптации «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман). Результаты показывают, что наибольшее количество проблем в этом возрасте наблюдается в отношениях со сверстниками (почти половина детей — 42,9% — имеют их) и с поведением (эти проблемы имеют около трети детей — 30,7%).

Для того, чтобы проверить, как сказываются проблемы в поведении на остальных показателях социальной адаптации, было проведено сравнение трех групп детей (с нормальными, пограничными и отклоняющимися значениями по шкале общего числа проблем) по самооценке и притязаниям.

Результаты четырехфакторного дисперсионного анализа показали, что взаимодействие третьего порядка Пол*Группа*Самооценка*Притязания статистически не значимо ($F(12, 12144)=1,2$; $p=0,27$), а взаимодействие второго порядка Группа*Самооценка*Притязания значимо ($F(12, 12144)=2,6$; $p=0,0016$). Это значит, что зависимость соотношения самооценки и уровня притязаний зависит от числа проблем в поведении, и эта зависимость одинакова и для мальчиков, и для девочек. Средние значения самооценок и уровней притязания для трех групп обучающихся представлены на рис. 1. У детей с минимальным количеством проблем несколько завышенная самооценка (7,5—8,0 баллов) и оптимальный уровень притязаний (8—9 баллов, что является важным фактором личностного развития. Расхождения между самооценкой и притязаниями редко превышают 1 балл, что говорит о том, что эти дети ставят перед собой такие цели, которые могут достичь. Их притязания основываются на самооценке и служат стимулом личностного развития. Следует также отметить, что дифференцированность и по самооценке, и по уровню притязаний в этой группе наименьшая.

Таблица 3

Уровни выраженности шкал методики «Сильные стороны и трудности» Р.Н. Гудман: число человек/проценты

Шкала	Значения шкалы		
	Нормальные	Пограничные	Отклоняющиеся
Просоциальная шкала*	1723 / 84,9%	145 / 7,1%	162 / 8,0%
Шкала гиперактивности	1706 / 84,0%	160 / 7,9%	164 / 8,1%
Шкала эмоциональных симптомов*	1633 / 80,4%	153 / 7,5%	244 / 12,0%
Шкала проблем с поведением*	1406 / 69,3%	267 / 13,2%	357 / 17,6%
Шкала проблем со сверстниками*	1160 / 57,1%	565 / 27,8%	305 / 15,0%
Шкала общего числа проблем	1379 / 67,9%	335 / 16,5%	316 / 15,6%

Дети с пограничными значениями общего числа проблем имеют гораздо более низкий уровень самооценки (средний) и уровень притязаний (средний). При этом увеличивается разрыв между самооценкой и уровнем притязания, а дифференцированность по притязаниям достигает максимального значения. Расхождение между уровнем самооценки и уровнем притязаний свидетельствует о том, что притязания не только не способствуют личностному развитию, но и могут его существенно замедлить. Еще больше разрыв между самооценкой и притязаниями у детей с отклоняющимися значениями общего числа проблем, что указывает на намечающийся конфликт между тем, к чему ребенок стремится, и тем, что он считает возможным. У детей из третьей группы самая высокая диф-

ференцированность по самооценке. Низкую сильно дифференцированную самооценку, как правило, имеют школьники, переживающие сильную неуверенность в себе и испытывающие сильное желание разобраться в себе, в своих возможностях. Данная ситуация, на наш взгляд, свидетельствует о формировании самооценки, о ее перестройке.

Аналогичный анализ был выполнен и для методики «Шкала явной тревожности» (CMAS). Трехфакторный дисперсионный анализ показал, что взаимодействие второго порядка Пол*Группа*Факторы тревожности статистически не значимо ($F(6, 6072)=0,3; p=0,96$), а взаимодействие второго порядка Группа*Факторы тревожности значимо ($F(6, 6072)=14,5; p<0,00001$). Это значит, что соотношение факторов Шкалы явной тревожно-

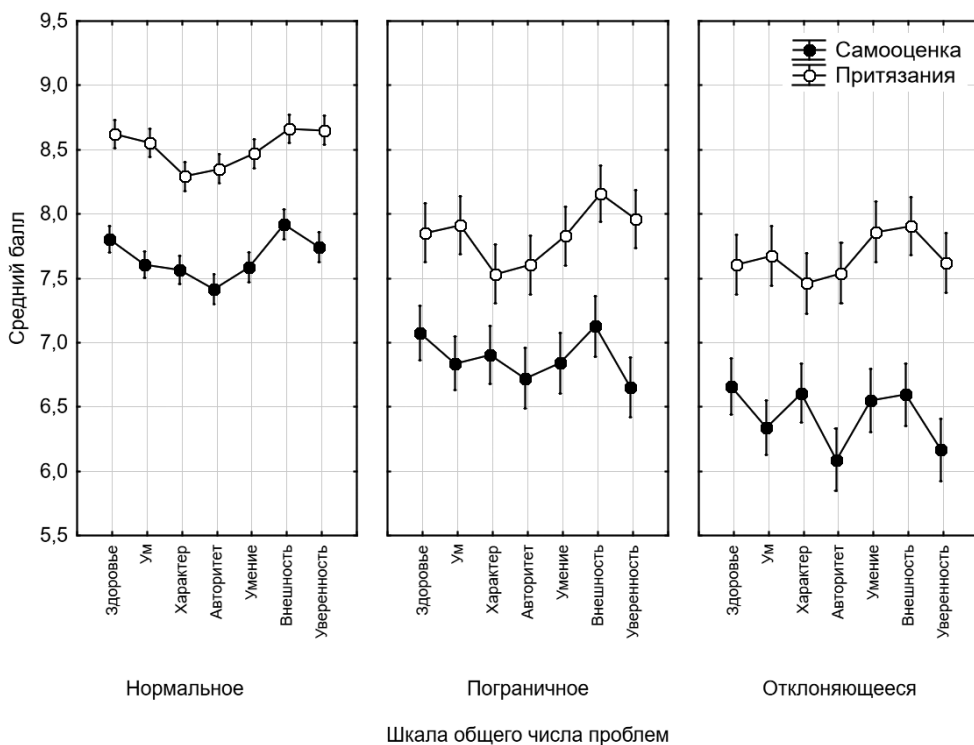


Рис. 1. Соотношение самооценки и уровня притязания (средние значения и 95% доверительный интервал) для обучающихся трех групп с разными значениями шкалы общего числа проблем по ССТ: нормативным, пограничным и отклоняющимся

сти зависит от числа проблем в поведении, и эта зависимость одинакова и для мальчиков, и для девочек. Средние значения по всем факторам для трех групп обучающихся представлены на рис. 2.

Результаты говорят о том, что самые низкие значения явной тревожности наблюдаются у детей из группы с нормативным числом проблем. Группы с пограничным и отклоняющимся числом проблем отличаются от нее по всем шкалам, а их, в свою очередь, отличают значения по шкалам межличностного напряжения и вегетативных реакций. При этом статистически значимых различий по мотивации достижений и общему беспокойству нет (по апостериорному критерию Дункана $p=0,12$ и $p=0,48$ соответственно).

Обсуждение

В результате качественного и количественного анализа полученных эмпирических данных определены преобладающие трудности в обучении в области социальной адаптации у младших школьников.

Оказалось, что для младших школьников наиболее характерными являются трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения. У девочек младшего школьного возраста на первый план выступают трудности эмоционального характера, т.е. они в большей сте-

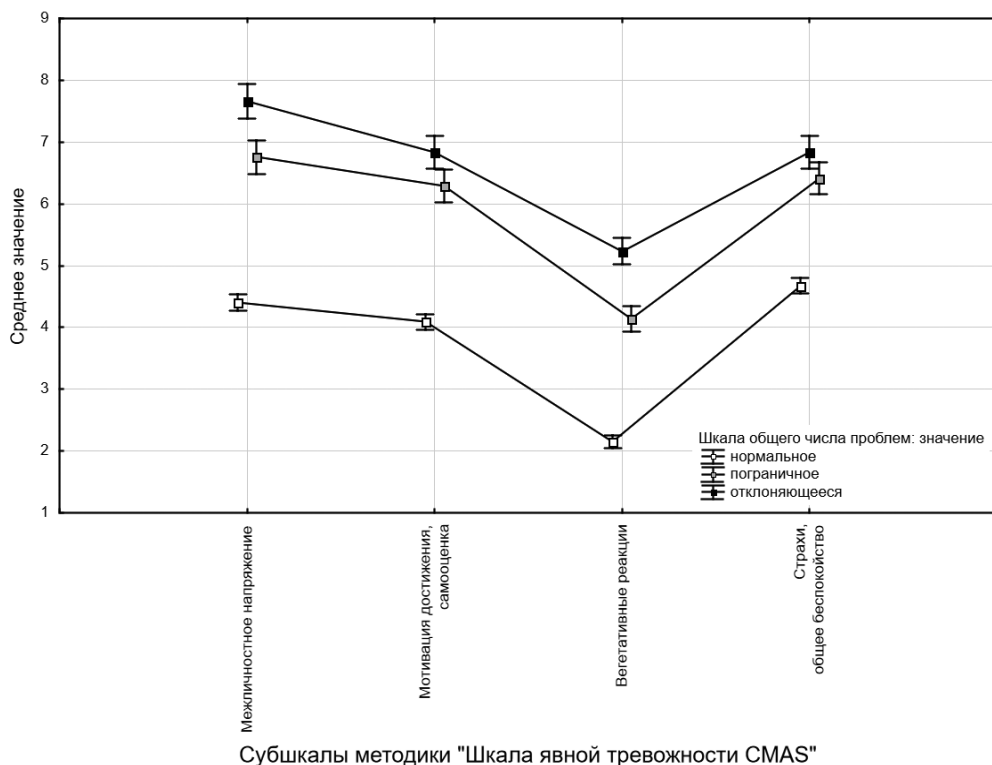


Рис. 2. Факторы тревожности (средние значения и 95% доверительный интервал) по Шкале явной тревожности для обучающихся трех групп с разными значениями шкалы общего числа проблем по ССТ: нормативным, пограничным и отклоняющимся

пени подвержены стрессу и его проявлениям, тревожности и страхам, при этом девочки более склонны к проявлениям добровольного поведения, призванного приносить пользу другому человеку и обществу в целом, приверженности общепринятым правилам, внимательности к другим. У мальчиков младшего школьного возраста на первый план выступают трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками. Данные результаты согласуются с исследованием Е.В. Славутской, по мнению которой трудности в обучении включают в себя «социальную инфантильность и эмоциональную незрелость...», а у мальчиков «низкую доминантность и открытость межличностным контактам» [15, с. 5]. Просоциальное поведение больше выражено у девочек, что, на наш взгляд, объясняется тем, что «женщины лучше выражают эмоции и более восприимчивы к чувствам окружающих (эмпатичны), чем мужчины» [7, с. 70], хотя этот эффект не является ярко выраженным (d Коэна < 0,2). Данные результаты согласуются с результатами исследования В.Н. Бурковой, М.Л. Бутовской, Д.А. Дроновой и Ю.И. Адам, показавшими, что «девочки отличаются более выраженной просоциальностью в принятии решений по отношению к незнакомым сверстникам» [1, с. 61—62].

И для девочек, и для мальчиков младшего школьного возраста характерно оптимальное представление о своих возможностях, убеждениях о себе, о ценностном отношении к себе, при этом наблюдается тенденция к неумению ставить перед собой цели, неумению правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Для девочек младшего школьного возраста в большей степени характерно межличностное напряжение, общее беспокойство и тревожность, связанная с достижением успеха. Проблемы в поведении зависят от соотношения самооценки и уровня притязаний: наименьшее количество проблем в поведении демонстрируют дети с несколько завышенной самооценкой и оптимальным уровнем притязаний, а также с минимальным разрывом между ними. Увеличение разрыва между самооцен-

кой и уровнем притязаний способствует возникновению проблем в поведении младших школьников: конфликт между тем, к чему ребенок стремится, и тем, что он считает возможным, способствует возникновению проблем в поведении. Полученные результаты согласуются с результатами, представленными в современных исследованиях, например, Л.В. Семина в своем исследовании «Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности» отмечает нормативность, но при этом неустойчивость уровня притязаний младших школьников. Также автор определяет, что у обучающихся 4-х классов уровень притязаний выше, чем у обучающихся 1-х классов, и что «формирование уровня притязаний школьника на уроке определяет ... противоборство личностных и социальных детерминант (прежде всего, ценностных ориентаций класса и референтных групп)» [13, с. 19].

Для всей группы обучающихся наблюдается нормализация показателей тревожности к 11 годам, но при этом показатели тревожности у девочек выше и в среднем превышают показатели тревожности мальчиков на 2,5 балла. Выявленные результаты согласуются с результатами исследования В.М. Рудомазинной: «К 11 годам показатели тревожности снижаются, а высокий уровень тревожности у детей данного возраста не встречается» [11, с. 80]. Также в исследованиях А.М. Прихожан отмечено, что на протяжении 8—10 лет показатели тревожности стабильны, а к 11 годам показатели тревожности увеличиваются [9]. Показатели тревожности несколько выше нормативных у девочек 9 лет и в пределах нормы у мальчиков 9 лет, что согласуется с результатами исследований А.М. Прихожан, которая отмечает более высокие показатели тревожности у девочек [9], что, на наш взгляд, нашло отражение в нормативных значениях методики А.М. Прихожан. При этом полученные результаты не согласуются с результатами исследований В.М. Рудомазинной, отмечающей повышенные значения тревожности у девочек в первом и четвертом классах, а у мальчиков — во втором и третьем [11, с. 83].

Заключение

Данное исследование представляет собой результат экспериментальной апробации одного из психодиагностических блоков «Программы диагностики трудностей в обучении у обучающихся начальной школы в коммуникативной сфере и социальной адаптации, в сфере общеучебных и универсальных действий» и является попыткой дополнить современные эмпирические данные на основе типологии трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий, разработанной в рамках единого подхода к образовательному процессу как целостности деятельностных, коммуникативных, интерактивных (взаимодействия) процессов.

Результаты исследования показали, что в сфере социальной адаптации основными трудностями являются трудности установления сотрудничающих или дружеских отношений со сверстниками, неприятие сверстниками, агрессивность по отношению к другим, раздражительность, трудность или нежелание следовать правилам поведения, трудности эмоционального характера, трудности ставить перед собой цели, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. При этом у девочек более выражены эмоциональные проблемы, а у мальчиков — проблемы со сверстниками и в поведении.

Литература

1. Буркова В.Н., Бутовская М.Л., Дронова Д.А., Адам Ю.И. Альтруизм и парохизм у детей и подростков: гендерные и возрастные различия // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 3. С. 50—66. DOI:10.17759/exppsy.2021140304
2. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Дубровина И.В. Психологические ресурсы личностного развития современных школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. Том 14. № 2. С. 44—52. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Dubrovina

Также определено, что конфликт между тем, к чему ребенок стремится, и тем, что он считает возможным, уровень тревожности способствуют возникновению проблем в отношениях со сверстниками и поведении.

Ограничения и перспективы исследования

В ходе реализации данного исследования определены некоторые трудности и ограничения. На наш взгляд, одним из основных ограничений является недостаточное количество стандартизированных, валидных, адаптированных психодиагностических методик конкретных проявлений трудностей в выделенной сфере с возможностью их применения в компьютерном варианте с младшими школьниками. Проявления трудностей в обучении в сфере социальной адаптации гораздо разнообразнее, чем те, что представлены в данном исследовании, и могут касаться не только индивидуальных особенностей, но и, например, семейной ситуации, образовательного контекста и т.д. Данная полиморфность усложняет процесс исследования и требует учета максимального количества проявлений трудностей в обучении в сфере социальной адаптации при анализе результатов.

Указанные ограничения возможно рассматривать и как направления или «точки роста» последующих исследований, реализуемых в данной области.

4. Дубровина И.В. Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 50—62. DOI:10.17759/bppe.2021180305
5. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 59—65. DOI:10.17759/jmfp.2016050306
6. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 17—26. DOI:10.17759/jmfp.2022110302

7. Кухтова Н.В. Возрастные и гендерные различия в проявлении просоциального поведения // *Вестник Віцебскага Дзяржаўнага Універсітэта*. 2004. № 2(32). С. 66—71.
8. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. Научн. Тр. / Редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) и др. М.: изд. АПН СССР, 1988. 272 с.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
10. Программа диагностики трудностей в обучении у обучающихся начальной школы в коммуникативной сфере и социальной адаптации, в сфере общеучебных и универсальных действий / сост. Егоренко Т.А., Исаев Е.И., Лобанова А.В., Санина С.П., Сафронова М.А., Расторгуева М.Д. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 12 с.
11. Рудомазина В.М. Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 1. С. 76—85. DOI:10.17759/psyedu.2016080107
12. Самылова О.А., Дмитриевских С.С. Особенности самооценки младших школьников // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016. № 4(32). С. 165—169.
13. Семина Л.В. Особенности уровня притязаний младших школьников в учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Психол. Ин-т Рос. Акад. Образования. М., 2003. 20 с.
14. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 120 с.
15. Славутская Е.В. Гендерные различия в личностных качествах, определяющих дезадаптацию младших подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. Том 3. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47077
16. Goodman R., Meltzer H., Bailey V. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version // *European & Adolescent Psychiatry*. 1998. Vol. 7(3). P. 125—130. DOI:10.1007/s007870050057
17. Goodman R. The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1999. No. 40(5). P. 791—799.
18. Kersten P., Czuba K., Mc Pherson K., Dudley M., Elder H., Taurao R., Vandal A. A systematic review of evidence for the psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire // *International Journal of Behavioral Development*. 2016. No. 40. P. 64—75 DOI:10.1177/0165025415570

References

1. Burkova V.N., Butovskaya M.L., Dronova D.A., Adam Yu.I. Al'truizm i parokhializm u detei i podrostkov: gendernye i vozrastnye razlichiya [Altruism and Parochialism Among Children and Adolescents: Sex and Age Differences]. *Экспериментальная психология [Experimental Psychology]*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 50—66. DOI:10.17759/exppsy.2021140304 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Dubrovina I.V. Psikhologicheskie resursy lichnostnogo razvitiya sovremennykh shkol'nikov [Psychological resources for personal development of modern schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Psychological Practice in Education]*, 2017. Vol. 14, no. 2, pp. 44—52. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Dubrovina (Accessed 18.09.2023).
4. Dubrovina I.V. Psikhologicheskii aspekt fenomena «lichnostnye rezul'taty obrazovaniya» [The Psychological Aspect of the Phenomenon "Personal Results of Education"] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Psychological Practice in Education]*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 50—62. DOI:10.17759/bppe.2021180305 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Egorenko T.A., Bezrukavnyi O.S. Problema psikhologo-pedagogicheskoi adaptatsii detei k obrazovatel'nomu prostranstvu [The problem of psychological adaptation of children to the education space] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 59—65. DOI:10.17759/jmfp.2016050307 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Koroleva Ya.P. Sovremennye modeli profilaktiki i korrektsii trudnosti

v obuchenii v rabote shkol'nykh sluzhbb podderzhki v zarubezhnykh stranakh [Modern models of prevention and correction of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 17—26. DOI:10.17759/jmfp.2022110302 (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Kukhtova N.V. Vozrastnye i gendernye razlichiya v proyavlenii prosotsial'nogo povedeniya [Age and gender differences in the manifestation of prosocial behavior]. *Vestnik Vitebskaya Dzyarzhaj'naga Universiteta* [Bulletin of the Vitebsk State University], 2004, no. 2(32), pp. 66—71.

8. Prikhozhan A.M. Primenenie metodov pryamogo otsenivaniya v rabote shkol'nogo psikhologa [The use of direct assessment methods in the work of a school psychologist]. Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noi psikhologicheskoi sluzhbe konkretnykh psikhodiagnosticheskikh metodik: Sb. Nauchn. Tr. / Redkol.: I.V. Dubrovina (otv. red.) i dr. Moscow: izd. APN SSSR, 1988. 272 p.

9. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2000. 304 p.

10. Programma diagnostiki trudnosti v obuchenii u obuchayushchikhsya nachal'noi shkoly v kommunikativnoi sfere i sotsial'noi adaptatsii, v sfere obshcheuchebnykh i universal'nykh deistvii [The program of diagnostics of learning difficulties in primary school students in the field of communication and social adaptation, in the field of general educational and universal actions]. Sost. Egorenko T.A., Isaev E.I., Lobanova A.V., Sanina S.P., Safronova M.A., Rastorgueva M.D. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2022. 12 p.

11. Rudomazina V.M. Sovremennaya kartina proyavleniya trevozhnosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Contemporary Picture of Anxiety Manifestations in Children of Primary School Age] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 76—85.

DOI:10.17759/psyedu.2016080107 (In Russ., abstr. in Engl.).

12. Samylova O.A., Dmitrievskikh S.S. Osobennosti samoootsenki mladshikh shkol'nikov [Features of self-esteem of younger schoolchildren]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2016, no. 4(32), pp. 165—169.

13. Semina L.V. Osobennosti urovnya prityazanii mladshikh shkol'nikov v uchebnoi deyatel'nosti: avtoreferat [Features of the level of aspiration of younger schoolchildren in educational activities] dis. ... Kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.07 / Psikhol. In-t Ros. Akad. Obrazovaniya. Moscow, 2003. 20 p.

14. Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhbb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie rekomendatsii [The system of functioning of psychological services in general education organizations: methodological recommendations]. Avt. kolektiv. Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2020. 120 p.

15. Slavutskaya E.V. Gendernye razlichiya v lichnostnykh kachestvakh, opredelyayushchikh dezadaptatsiyu mladshikh podrostkov [Gender differences in personal qualities which define maladaptation of younger adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2011. Vol. 3, no. 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47077

16. Goodman R., Meltzer H., Bailey V. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1998. Vol. 7(3), pp. 125—130.

17. Goodman R. The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1999. Vol. 40(5), pp. 791—799.

18. Kersten P., Czuba K., Mc Pherson K., Dudley M., Elder H., Tauroa R., Vandal A. A systematic review of evidence for the psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *International Journal of Behavioral Development*, 2016, no. 40, pp. 64—75.

Информация об авторах

Егоренко Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Лобанова Анна Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; главный специалист подразделения «Лаборатория биофизики возбудимых сред», ФГБУН «Институт теоретической и экспериментальной биофизики Российской академии наук» (ФГБУН ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Information about the authors

Tatiana A. Egorenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Anna V. Lobanova, PhD in Psychology, Docent, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Nataly P. Radchikova, PhD in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Chief Specialist of the Laboratory of Biophysics of Excitable Media, Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Получена 29.09.2023

Received 29.09.2023

Принята в печать 30.11.2023

Accepted 30.11.2023

Апробация и валидизация методики «Индекс автономного функционирования» (IAF) на российской выборке

Костромина С.Н.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-2587>, e-mail: s.kostromina@spbu.ru

Даринская Л.А.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: l.darinskaja@spbu.ru

Москвичёва Н.Л.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5024-1094>, e-mail: n.moskvicheva@spbu.ru

Филатова А.Ф.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
(ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1464-6107>, e-mail: a.filatova@spbu.ru

Одной из ключевых проблем современной психологии является соотношение детерминированности и индетерминированности в понимании поведения человека. Автономия как самоопределяемое поведение, как самостоятельный выбор человеком способа поведения представляет собой один из самых значимых и востребованных конструктов при изучении личностного функционирования. В теории самодетерминации (SDT) Э. Деси и Р. Райана потребность в автономии выступает одной из базовых врожденных потребностей личности, что подтверждает необходимость для человека ощущать себя деятелем, инициатором, причиной собственной жизни и действовать в гармонии со своим интегрированным Я. В статье представлена процедура адаптации русскоязычной версии методики «Index of Autonomous Functioning» — IAF («Индекс автономного функционирования» — ИАФ), разработанной в рамках макротехники самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Методика направлена на оценку потребности в автономии и включает характеристики авторства человека в собственной жизни, интерес к самому себе и степень восприимчивости к внешнему контролю. Описаны психометрические показатели русскоязычной версии методики, результаты проверки ее надежности и согласованности (α Кронбаха — 0,774), структурной и конструктивной валидности, диагностической чувствительности, полученные на выборке студентов вузов Санкт-Петербурга (N=689). Подтверждена оригинальность трехфакторная структура опросника, включающая в себя три шкалы: авторство/самоконгруэнтность, восприимчивость к контролю и заинтересованность. На основании корреляционного анализа была подтверждена конструктивная валидность адаптируемой методики, рассмотрены связи шкал с другими методиками, имеющими отношение к разным аспектам автономного пове-

дения личности: «Субъективное качество выбора», «Шкала экзистенции», «Базисные убеждения» и «Опросник самооотношения». Проверка диагностической чувствительности русскоязычной версии опросника показала положительный результат, выявив значимые различия между тремя кластерами: респондентов с высоким, средним и низким индексом автономного функционирования, а также значимые различия по полу и уровню образования. Выявлена положительная корреляция общего показателя ИАФ и субшкалы заинтересованности с возрастом респондентов (в рамках данной выборки). Согласно полученным результатам, русскоязычная версия методики «Индекс автономного функционирования» обладает хорошими психометрическими характеристиками и может быть использована как качественный исследовательский инструмент.

Ключевые слова: индекс автономного функционирования; самодетерминация; автономия; адаптация методик; валидность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 22-28-00460 (2022—2023) «Комплементарная модель самодетерминации личности: теоретические основания, диагностический инструментарий, практика внедрения».

Для цитирования: *Костромина С.Н., Даринская Л.А. Москвичёва Н.Л., Филатова А.Ф.* Аprobация и валидизация методики «Индекс автономного функционирования» (IAF) на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 168—183. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2023280513>

Approbation and Validation of the “Index of Autonomous Functioning” (IAF) in the Russian Sample

Svetlana N. Kostromina

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-2587>, e-mail: s.kostromina@spbu.ru

Larisa A. Darinskaya

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: l.darinskaja@spbu.ru

Natalia L. Moskvicheva

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5024-1094>, e-mail: n.moskvicheva@spbu.ru

Anastasya F. Filatova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1464-6107>, e-mail: a.filatova@spbu.ru

One of the key issues in contemporary psychology is a correlation between determinism and indeterminism in understanding human behaviour. Autonomy as self-determined behaviour, as an individual's autonomous choice of behaviour, is one of the most significant and sought-after constructs in the study of personality functioning. In E. Deci and R. Ryan's self-determination theory (SDT),

the need for autonomy is one of the basic innate needs of the personality, and this confirms the need for a person to feel as an actor, an initiator, the cause of one's own life and to act in harmony with one's integrated Self. The article presents the procedure of adaptation of the Russian-language version of the "Index of Autonomous Functioning" (IAF) developed within the macro-theory of self-determination by E. Deci and R. Ryan. The methodology assesses the need for autonomy, including such characteristics as authorship in life, self-interest and susceptibility to external control. In the article we studied the results of reliability and accuracy assessment (Cronbach's coefficient — 0,774) on a sample of 689 university students in Saint Petersburg. The structure of the questionnaire had three scales: authorship, susceptibility to control, and interest. Correlation analysis confirmed the correlation of the scales with other methods of measuring autonomous behavior, such as "Subjective Quality of Choice", "The Existence Scale", "World Assumptions Scale" and "Stolin Self-Relationship Questionnaire". Testing of diagnostic sensitivity of the Russian version of the questionnaire showed positive results, revealing significant level differences between three clusters: respondents with high, medium and low autonomous functioning index, as well as significant differences in gender and level of education of the respondents. A positive correlation was found between the overall IAF score, the interest-taking subscale, and the age of respondents (within Russian sample). According to the results, the Russian-language version of the "Index of Autonomous Functioning" has good psychometric characteristics and can be used as a qualitative research tool.

Keywords: index of autonomous functioning; self-determination; autonomy; adaptation of the scales; validity.

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project 22-28-00460 "Complementary model of personality self-determination: theoretical foundations, diagnostic tools, implementation practice".

For citation: Kostromina S.N., Darinskaya L.A., Moskvicheva N.L., Filatova A.F. Approbation And Validation Of The "Index Of Autonomous Functioning" (IAF) In The Russian Sample. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 168—183. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280513>

Введение

Понятие автономии (греч. autos — сам и nomos — закон) имеет глубокие философские корни и понимается как присутствие у объекта или явления имманентных собственных закономерностей существования и развития. Если говорить об этическом самоопределении человека на основе собственных разума и сил в соответствии со своей природой, то, по И. Канту, «только такое самоопределение соотнобразует с достоинством морально зрелой личности» [1]. Не случайно обращение к феномену автономии привлекает внимание не только современных философов, но и психологов, и ста-

новится актуальной проблемой, требующей поиска новых подходов и решений.

Автономия, инициативность, независимость, включенность в жизнь, ответственность, способность принимать решения и делать выбор являются необходимыми качествами, усиление значимости которых обусловлено глобальными социальными трансформациями, расширением возможностей и жизненных альтернатив, необходимостью самоопределения и самовыражения. Каждая из перечисленных характеристик тесно связана с осознанным отношением к жизни, с процессами внутреннего интенционального движения: пониманием себя, реализацией

себя, изменением себя, то есть самодетерминацией личности. В то же время среди исследователей нет единого мнения относительно определения автономии.

Автономию предлагают рассматривать как синоним свободы, как отдельную индивидуальную диспозицию личности, как саморегулирование и даже как характеристику отношений с другими людьми [35]. Свободу как переживание самодетерминации рассматривает У. Тейджсон, связывая ее с развитостью самоосознавания (self-awareness) [30]. Согласно Дж. Ричлаку, самодетерминация есть способность субъекта детерминировать собственную активность, основываясь на своих желаниях и вытекающих из них осмысленных целях [6].

Обладание автономией признается главной характеристикой субъекта в теории Р. Харре [19]. Полноправный субъект (agent) проявляет себя в способности к выбору руководящих принципов поведения, способности переключаться между разными детерминантами, а также способности к самоинтервенции (контролю над воздействиями из внешней среды; изменением своего образа жизни) [6]. А. Бандура относит к одному из основных проявлений субъектной детерминации способность действовать вопреки влиянию внешних факторов, а в ситуациях давления и принуждения оказывать им сопротивление [12].

Самой известной и распространенной на данный момент теорией, в которой понятие автономии разрабатывается с точки зрения особой базовой потребности личности, является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [26]. Согласно данной теории, автономия рассматривается как самоопределяемое поведение, соответствующее ценностям, потребностям и интересам человека [17; 33]. Выбор способа поведения осуществляется человеком самостоятельно на основе внутриличностных детерминант. По мнению Э. Деси и Р. Райана, быть автономным — значит быть самоиницируемым и саморегулируемым, жить в соответствии со своим Я. Автономная личность проявляет гибкость в регулировании своих взаимодей-

ствий со средой, ощущает себя свободной, спонтанной и креативной. Степень, в которой поведение является автономным, волевым и регулируется самим человеком, а не внешними обстоятельствами, может быть предопределена разнообразием позитивно переживаемых событий и поведенческими реакциями [24]. Высокий уровень автономии сопряжен с множеством положительных с точки зрения психологического благополучия личности факторов: от повышения производительности деятельности до более высоких оценок собственного благосостояния и отношений с людьми [24; 31].

В отечественной психологии проблеме автономии личности также уделяется большое внимание. По мнению Д.А. Леонтьева и др., автономной личности свойственны свобода — высшая форма активности, выражающаяся в способности инициировать, прекратить или изменить направление деятельности в любой ее точке, и ответственность — высшая форма саморегуляции, выражающаяся в осознании и использовании себя как причины изменений в себе и внешнем мире [4].

Как указывают О.Е. Дергачева, Л.Я. Дорфман, Д.А. Леонтьев (2008), для измерения уровня самодетерминации и автономности человека существует целый ряд англоязычных методик: «Шкала автономии» Уоррингтона, «Список прилагательных» Гох и Хельбурн, «Форма исследования личности» Джексона, Личностный опросник Хога-на, Опросник межличностной зависимости, «Шкала социотропии-автономии» Бека, однако они малоизвестны и редко используются в российских исследованиях [3]. Другие методики, например, Опросник каузальных ориентаций и русскоязычная версия опросника «Вера в свободу/Детерминизм» (FAD-Plus) лишь опосредованно связаны с оценкой уровня автономности личности [3; 8].

Между тем в рамках эмпирической проверки теории самодетерминации была разработана методика, прямо направленная на измерение автономного функционирования — «Index of Autonomous Functioning» (Индекс автономного функционирования)

[33]. Авторы предложили диспозиционную шкалу автономии, отражающую ее основные компоненты: *авторство/самоконгруэнтность, заинтересованность и неподверженность контролю*. Как указывают разработчики методики, до появления ИАФ не проводилось систематической оценки всех трех компонентов, хотя отдельные их составляющие могли изучаться в составе методик, разработанных в предыдущие годы [3; 14; 27].

Первый компонент автономии в структуре методики ИАФ — **авторство** или самоконгруэнтность. Автономный человек воспринимает свое поведение как самосогласованное и целостное, он заинтересован в самоисследовании и может использовать осознание своих ценностей, чувств и потребностей, чтобы действовать конгруэнтно [14; 15; 23]. Следует отметить, что такое понимание самоконгруэнтности схоже с концепцией аутентичности, описанной в экзистенциальной литературе [33; 34].

Второй компонент автономии — **заинтересованность**, то есть готовность человека открыто размышлять о внутренних и внешних событиях, мотивированное внимание и восприимчивость как к положительному опыту, так и к негативному [32]. Заинтересованность способствует осознанию и постоянному пониманию себя и своего опыта, что, в свою очередь, важно для высокого уровня самоуправления, связанного с автономией [20; 25].

Третий компонент автономии — это отсутствие внешнего и внутреннего давления на поведение, или низкая **восприимчивость к контролю** [16]. Люди с диспозиционно низкой автономией показывают меньшую степень личного выбора и инициативы и рассматривают поведение как реакцию на давление со стороны ожиданий других или на интроецированное давление и навязанное самим себе долженствование [33].

Данная методика и ее модификации активно используются в зарубежных исследованиях, а также вошли в методический инструментарий в ряде российских работ [10; 22; 28; 29]. Полученные в них данные свидетельствуют о практической применимости методики ИАФ и высокой значимости

результатов, подтверждаемой публикациями на иностранных языках (датский, французский, немецкий и др.) [13; 18]. Однако психометрическая проверка и апробация методики в русскоязычных исследованиях ранее не проводились. Цель данной статьи — представить русскоязычный адаптированный вариант методики «Index of Autonomous Functioning».

Процедура и методы адаптации и валидизации опросника

На первом этапе адаптации исходный вариант текста методики был подвергнут прямому и обратному переводу с соблюдением следующих правил и последовательности действий:

1) Подготовка первичного перевода с языка оригинала (английского) на другой язык (русский) специалистами, имеющими психологическое и педагогическое образование.

2) Экспертная содержательная оценка перевода с целью проверки адаптации лексики и грамматики на русскоязычной выборке с учетом ее культурных и лингвистических особенностей.

3) Проверка эквивалентности перевода оригиналу, т.е. соотнесение полученного перевода опросника с оригиналом путем обратного перевода с русского языка на английский.

Первый этап психометрической проверки русскоязычного варианта суждений опросника был проведен на выборке студентов медицинского факультета СПбГУ (N=101) — 29 юношей, 62 девушки, возраст — от 17 до 19 лет. Целью проверки стало подтверждение качества перевода и возможности его использования для основного этапа адаптации.

В основном этапе адаптации опросника приняли участие студенты нескольких петербургских вузов и среднеобразовательных учебных заведений (N=588). Доля мужчин составила 45% (n=263), доля женщин — 55% (n=325), средний возраст — 20,5±2,39, Mo=21. Выборка студентов является разнородной по уровню образования и включает: обучающихся колледжей (0,7%), имеющих оконченное среднее профессиональное

образование (3,6%), обучающихся по программам высшего образования (56,1%), имеющих оконченное высшее образование по программам бакалавриата или специалитета (28,2%), обучающихся в магистратуре (9,7%), имеющих оконченное высшее образование по магистерской программе (1,2%), обучающихся в аспирантуре (0,5%).

Для проверки конструктивной валидности русскоязычной версии опросника был использован комплекс методик, с помощью которых измеряются характеристики, имеющие непосредственное отношение к конструкту автономии и автономного поведения:

1. Методика «Субъективное качество выбора» Д.А. Леонтьева и соавторов (2007) использовалась для изучения индивидуальных стратегий совершения выбора и особенностей отношения личности к собственному выбору [7].

2. Методика «Шкала экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер в адаптации С.В. Кривцовой и соавторов (2009) направлена на измерение субъективного ощущения экзистенциальной исполненности, которому соответствуют осмысленность жизни, аутентичность и конгруэнтность личности, ее самоидентифицированность в различных жизненных ситуациях, решениях и поступках [5].

3. Опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Панталева (1988) был включен для оценки структуры самоотношения личности [11] и ее влияния на автономию.

4. Методика «Базисные убеждения» (World Assumptions Scale, WAS) Р. Янов-Бульмана в адаптации М.А. Падуна и А.В. Котельниковой (2007) использовалась для изучения интегральных, имплицитных и устойчивых представлений человека о самом себе и о мире, оказывающих влияние на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности [9], что может сказываться на автономном функционировании.

Поскольку полученные в ходе эмпирического исследования данные имели нормальное распределение (значения эксцесса и асимметрии не превышают 1 по модулю), для проверки валидности методики ИАФ использовались параметрические методы

математико-статистического анализа. Обработка данных производилась в программах IBM SPSS Statistics 28.0 и AMOS 28.0.

Результаты

Проверка согласованности пунктов русскоязычной версии опросника показала следующие результаты. Общая согласованность пунктов опросника (коэффициент надежности альфа Кронбаха) $\alpha=0,741$. При этом наибольший показатель согласованности $\alpha=0,758$ был получен для субшкалы «восприимчивость к контролю», для субшкалы «авторство/самоконгруэнтность» он составил $\alpha=0,680$, а для субшкалы «заинтересованность» — $\alpha=0,579$.

Однако при пошаговом исключении субшкал «восприимчивость к контролю» и «заинтересованность» согласованность по субшкале «авторство/самоконгруэнтность» возрастает до достаточно высоких значений — $\alpha=0,781$. Общий показатель надежности и согласованности опросника при пошаговом исключении двух субшкал составил $\alpha=0,774$. Можно сделать вывод, что характеристики отдельных пунктов неидеальны, однако работа по дальнейшей адаптации на данном этапе может быть продолжена.

В ходе проверки валидности адаптируемого опросника также был произведен расчет **описательной статистики** по субшкалам и общему показателю «Индекса автономного функционирования» (табл. 1).

Для проверки структурной валидности русскоязычной версии опросника ИАФ был использован факторный анализ методом главных компонент с применением Вариационного вращения. Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) — 0,906, критерий Бартлетта — $p=0,000$. Результаты показали, что количество и структура полученных факторов полностью совпадают с оригинальной структурой, что свидетельствует в пользу теоретической модели. Дополнительная проверка факторной структуры методом косоугольного (неортогонального) вращения («Direct oblimin») подтвердила исходную трехфакторную структуру, а также отнесенность второго вопроса к третьему

Таблица 1

Описательная статистика по субшкалам «Индекса автономного функционирования»

Субшкалы	Среднее	Медиана	Ст. откл.	Асимметрия	Экссесс	Распределение
Авторство	3,69	3,8	0,91	-0,69	-0,11	Нормальное
Восприимчивость к контролю	2,74	2,6	0,88	0,30	-0,40	Нормальное
Заинтересованность	3,58	3,8	1,06	-0,53	-0,56	Нормальное
ИАФ (общий показатель)	3,34	3,3	0,47	-0,07	-0,22	Нормальное

фактору ($r=0,322$, по фактору «авторство» $r=0,155$). Полученные факторные нагрузки представлены в табл. 2.

Для проверки трехфакторной структуры опросника был использован конфирматорный факторный анализ с помощью програм-

мы AMOS 28.0. Результаты показали, что все переменные соответствуют латентным факторам (рис. 1). Оценки по фактору «авторство» варьировались от 0,77 до 0,85, по фактору «заинтересованность» — от 0,72 до 0,80, по фактору «восприимчивость к кон-

Таблица 2

Факторная структура русскоязычной версии методики «Индекс автономного функционирования» (по методу главных компонент)

Пункт опросника	Авторство	Заинтересованность	Восприимчивость к контролю
1. В моих решениях отражаются мои самые важные ценности и чувства	0,820	0,171	-0,001
4. Я полностью отождествляю себя с тем, что делаю	0,753	0,201	0,016
8. Мои действия соответствуют тому, кто я есть на самом деле	0,860	0,085	0,030
10. Мое целостное «Я» стоит за важными решениями, которые я принимаю	0,845	0,173	0,046
15. В своих решениях я неуклонно слеую тому, что я хочу или о чем забочусь	0,807	0,148	0,068
12. Мне самому интересно, почему я поступаю именно так, а не иначе	0,114	0,823	0,230
3. Я часто размышляю о том, почему я реагирую на что-то тем или иным образом	0,122	0,785	0,274
5. Меня очень интересует, когда я реагирую со страхом или тревогой на события в моей жизни	0,155	0,757	0,174
9. Мне интересно понять причины своих действий	0,237	0,788	0,254
13. Мне нравится исследовать свои чувства	0,337	0,749	0,163
14. Я часто заставляю себя что-то делать	-0,026	0,176	0,834
7. Я пытаюсь заставить себя делать определенные вещи	0,028	0,230	0,833
6. Я многое делаю для того, чтобы избежать чувства стыда	-0,015	0,262	0,707
11. Я верю, что определенные действия помогают мне нравиться другим	0,447	0,218	0,492
2. Я предпринимаю действия, чтобы не испытывать негативных чувств по отношению к себе	0,384	0,289	0,374

тролю» — от 0,60 до 0,68 ($p < 0,001$). Соответствие трехфакторной модели полученным данным можно считать приемлемым: критерий согласия (CFI)=0,88; среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA)=0,095; критерий хи-квадрат (CMIN/DF)=6,3 ($p < 0,05$). Согласно этим выводам трехуровневая структура является подходящим описанием данных.

Таким образом, подтверждена исходная трехфакторная структура опросника, выявленная авторами оригинальной методики «Index of Autonomous Functioning» [33]. Результаты факторного анализа показали, что с целью сохранения совместимости с оригинальной структурой опросника целесообразно отказаться от внесения каких-либо дополнительных модификаций в получив-

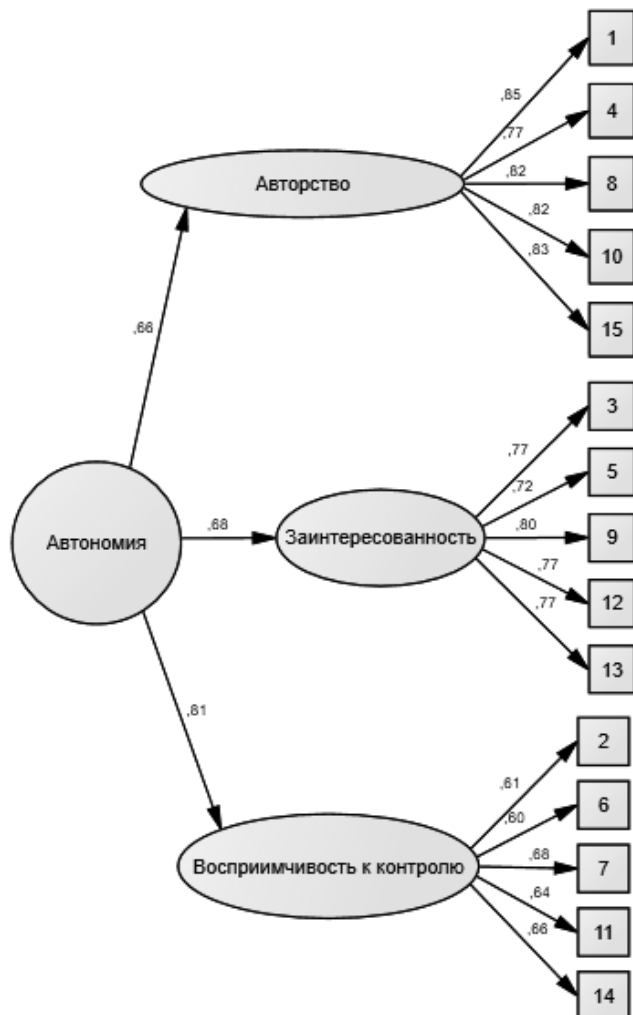


Рис. 1. Факторная структура русскоязычной версии методики «Индекс автономного функционирования» (конфирматорный факторный анализ)

ший русскоязычный текст в связи с тем, что изменение отдельных пунктов может привести к снижению точности перевода и уменьшению семантической согласованности русскоязычного и оригинального вариантов опросников.

Проверка конструктивной валидности русскоязычной версии опросника «Индекс автономного функционирования» прово-

дилась с использованием корреляционного анализа данных по методикам на выборке студентов петербургских вузов (N=588). Результаты корреляционного анализа приведены в табл. 3.

Субшкалы опросника «Индекс автономного функционирования» имеют значимые взаимосвязи со всеми шкалами методик «Субъективное качество выбора», «Шкала

Таблица 3

Показатели коэффициента корреляции Пирсона между шкалами методики ИАФ и другими конструктами (N=588)

	ИАФ: Ав-торство	ИАФ: Восприимчи-вость к контролю	ИАФ: Заинте-ресованность	ИАФ: Общий показатель
Субъективное качество выбора:				
Основательность выбора	0,344**	-0,016	0,100*	0,291**
Эмоциональный знак выбора	0,280**	0,210**	-0,154**	0,199**
Самостоятельность выбора	0,297**	0,057	-0,023	0,214**
Удовлетворенность выбором	0,412**	0,071	0,027	0,336**
Шкала экзистенции:				
Самодистанцирование	0,179**	0,193**	-0,073	0,183**
Самотрансценденция	0,521**	0,126**	0,074	0,477**
Свобода	0,469**	0,252**	-0,099*	0,391**
Ответственность	0,371**	0,294**	-0,154**	0,312**
Самоотношение:				
Глобальное самоотношение (интегральная шкала S)	0,413**	0,172**	-0,041	0,348**
Самоуважение (I)	0,414**	0,207**	-0,076	0,344**
Аутосимпатия (II)	0,344**	0,206**	-0,095*	0,283**
Ожидаемое отношение от других (III)	0,345**	-0,009	0,116**	0,309**
Самоинтерес (IV)	0,366**	-0,028	0,097'	0,295**
Самоуверенность	0,421**	0,186**	-0,068	0,342**
Отношение других	0,342**	-0,056	0,130**	0,287**
Самопринятие	0,348**	0,115**	-0,059	0,256**
Саморуководство	0,274**	0,036	0,073	0,258**
Самообвинение	-0,188**	-0,214**	0,095*	-0,186**
Самоинтерес	0,357**	-0,032	0,103*	0,292**
Самопонимание	0,237**	0,220**	-0,173**	0,163**
Базисные убеждения:				
Доброжелательность мира	0,161**	0,051	-0,003	0,135**
Справедливость	0,097*	-0,001	0,023	0,081*
Образ «Я»	0,191**	0,050	0,056	0,199**
Удача	0,228**	0,027	0,132**	0,266**
Убеждения о контроле	0,167**	-0,016	0,136**	0,202**

Примечание: ** — корреляция значима на уровне $p < 0,01$; * — корреляция значима на уровне $p < 0,05$.

экзистенции», «Опросник самооотношения» и «Базисные убеждения» (табл. 3).

Наиболее высокие и значимые коэффициенты корреляции получены между показателями шкал методик и значениями по субшкале ИАФ «авторство/самоконгруэнтность». Ощущению себя автором своего поведения соответствуют высокая удовлетворенность собственным выбором и принимаемыми решениями, положительное глобальное самооотношение, высокая выраженность самоуважения и самоуверенности. Автономное функционирование, подразумевающее осуществление конгруэнтных собственным ценностям и убеждениям, лично значимых выборов, связано с субъективным благополучием личности, которое в том числе проявляется в удовлетворенности своими решениями и в адекватной положительной самооценке.

Кроме того, самоконгруэнтность по опроснику ИАФ связана со способностью к самотрансценденции (выходу за пределы своего «Я») и внутренней свободой личности. Общий показатель по методике ИАФ также положительно коррелирует с высоким уровнем самотрансценденции.

Для проверки **дифференцирующей способности** получившейся русскоязычной

версии опросника был проведен кластерный анализ данных. Методом иерархической кластеризации и кластеризации k-средними по шкалам ИАФ выделяется 3 кластера ($p < 0,05$) (рис. 2).

Таким образом, первый кластер (298 чел., 50,6%) составили респонденты с высокими значениями по всем шкалам «Индекса автономного функционирования», кроме противоположной по смыслу шкалы «восприимчивость к контролю». Второй кластер (120 чел., 20,4%) — респонденты с низкими значениями по всем шкалам «Индекса автономного функционирования», за исключением субшкалы «восприимчивость к контролю», характеризующейся высокими значениями в данной группе. Третий кластер (170 чел., 28,9%) составили респонденты со средними значениями по шкалам «заинтересованность» и «восприимчивость к контролю» и высоким уровнем по шкале «авторства/самоконгруэнтности».

Проверка диагностической чувствительности опросника была проведена с применением Т-критерия Стьюдента, однофакторного дисперсионного анализа и корреляционного анализа по методу Пирсона.

С помощью Т-критерия Стьюдента были выявлены достоверные различия средних

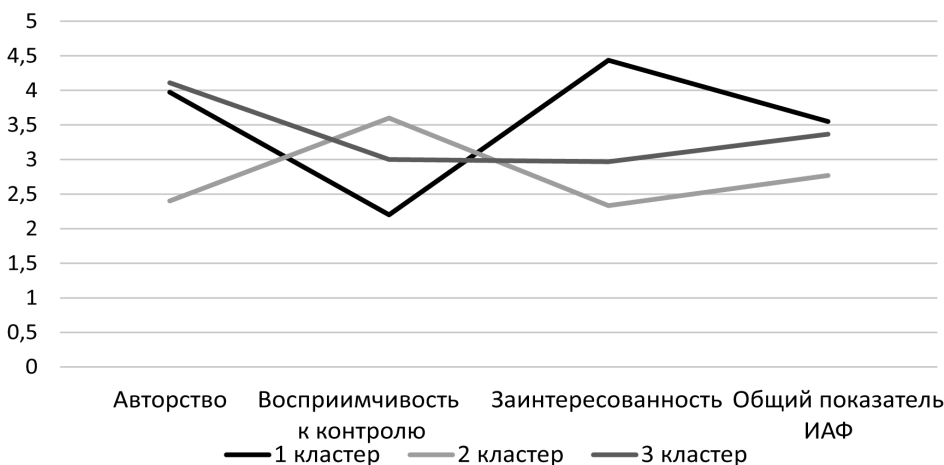


Рис. 2. Средние значения полученных кластеров по шкалам ИАФ

значений показателей опросника по полу: средние значения по субшкале «заинтересованность» ниже у мужчин ($M=3,4\pm 1,07$, $p<0,01$), чем у женщин ($M=3,8\pm 1,01$); средние значения по общему показателю ИАФ также ниже у мужчин ($M=3,3\pm 0,45$, $p<0,05$), чем у женщин ($M=3,4\pm 0,48$) (рис. 3).

По результатам однофакторного дисперсионного анализа были обнаружены значимые различия в группах с разным уровнем

образования для субшкал: «восприимчивость к контролю» ($F=2,67$, $p<0,05$), «заинтересованность» ($F=7,29$, $p<0,01$) и для общего показателя по шкале ИАФ ($F=2,47$, $p<0,05$).

Наиболее высокие результаты по общему показателю индекса ИАФ выявлены в группе обучающихся в аспирантуре ($M=3,8\pm 0,41$), а наиболее низкие — у получающих среднее профессиональное образование ($M=3,0\pm 0,48$) (рис. 4).

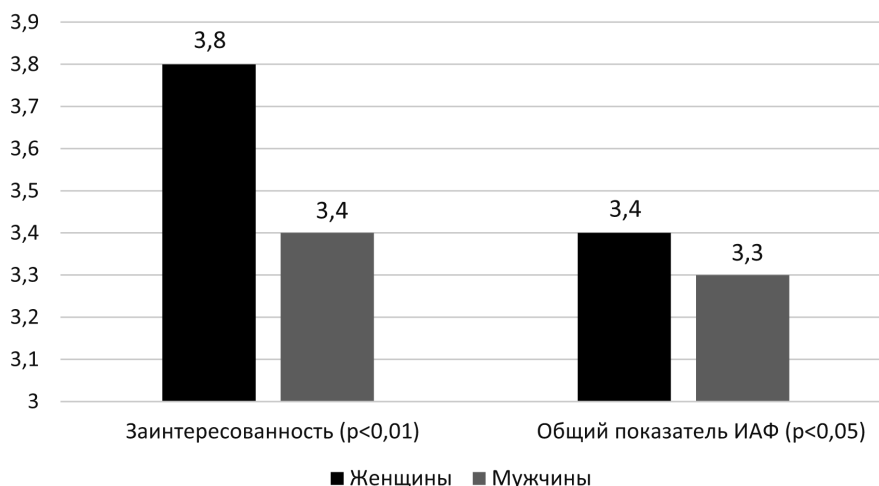


Рис. 3. Различия средних значений показателей опросника ИАФ по полу



Рис. 4. Различия средних значений общего показателя опросника ИАФ по уровню образования ($p<0,05$)

Корреляционный анализ r Пирсона показал слабые положительные взаимосвязи с возрастом двух субшкал ИАФ: показатель заинтересованности положительно коррелирует с возрастом ($r=0,11^{**}$, $p<0,01$); общий показатель автономного функционирования также положительно связан с возрастом ($r=0,08^*$, $p<0,05$).

Обсуждение результатов

Как следует из представленных результатов, русскоязычный перевод методики, обозначенный как «Индекс автономного функционирования», обнаруживает хорошие психометрические характеристики, что проявляется в параметрах структурной модели при допущении о взаимосвязи ее шкал между собой, а также в показателях внутренней согласованности шкал (альфа Кронбаха $\alpha=0,741$). Оригинальная структура методики хорошо воспроизводится. Количество и структура полученных факторов полностью с ней совпадают, что свидетельствует в пользу теоретической модели и позволяет говорить о методике как о качественном диагностическом инструменте. Субшкала «восприимчивость к контролю» демонстрирует необходимость дополнительной проверки или учета влияния иных (кросс-культурных или возрастных) характеристик. Однако отметим, что авторы оригинального варианта методики по результатам проведенных семи исследований при использовании субшкал по отдельности также обращают внимание на неоднозначность получаемых данных [34].

Адаптированный русскоязычный вариант опросника демонстрирует высокую дифференцирующую способность. Формулировка ряда пунктов методики может быть в дальнейшем уточнена, что могло бы повысить однородность шкал, но их актуальные параметры позволяют использовать методику и в нынешнем виде, без дополнительных текстуальных изменений.

Проведенная валидизация и адаптация русскоязычной версии опросника ИАФ не только подтверждают конструктивную валидность методики, но и подводят к интересным содержательным выводам. Конструкт «авторство/самоконгруэнтность», являющийся

ключевым компонентом автономного функционирования, тесно связан по смыслу с проблематикой экзистенциальной психологии, понятиями самотрансценденции и внутренней свободы личности, которые являются компонентами экзистенциальной исполненности. Полученные результаты доказывают эффективность адаптированной методики в исследовании экзистенциальных аспектов выбора, особенностей проявления аутентичности и самоидентификации личности, характеристик ценностно-смысловой сферы.

Также субшкалы опросника согласуются с другими близкими по смыслу конструктами, включенными в актуальное проблемное поле современной психологии личности. Самодетерминация личности и ее способность к автономному функционированию тесно связаны с ключевыми характеристиками самоотношения, самоуважением и самоуверенностью, а также с субъективной оценкой собственного выбора как самостоятельного, основательного, положительного и удовлетворительного. Высокий уровень автономии личности согласуется с выраженностью у нее базисных убеждений о доброжелательности и справедливости мира, положительным образом собственного «Я», верой в удачу и возможностью контролировать происходящие в жизни события.

Заключение

Полученные результаты позволили обнаружить взаимосвязи компонентов самодетерминации с относительно устойчивыми личностными характеристиками, в том числе с глобальным самоотношением и особенностями ценностно-смысловой сферы личности — глубинными убеждениями, верой в справедливый и безопасный мир, представлением о ценности собственного «Я». Кроме того, согласно данным нашего исследования, автономное функционирование личности связано с процессуальными и экзистенциальными аспектами выбора, стремлением к поиску и осуществлению индивидуального жизненного смысла. Перспективой дальнейших исследований может стать уточнение характера выявленных взаимосвязей, а

также кросс-культурные исследования спецификации субшкал опросника и автономной саморегуляции поведения в целом.

Можно сделать вывод о том, что адаптированная версия опросника «Индекс автономного функционирования» является ва-

лидным и качественным исследовательским инструментом. Прделанная работа позволяет дополнить имеющийся сегодня арсенал русскоязычных методических средств для изучения феномена самодетерминации и автономного поведения личности.

Литература

1. Автономия [Электронный ресурс] // Национальная электронная энциклопедия: [сайт]. 2023. URL: <https://terme.ru/termin/avtonomija.html> (дата обращения: 19.09.2023).
2. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: Автореф. Дисс. канд. психол. наук. М., 2005. URL: institut.smysl.ru/article/documents/ar-dergacheva.doc
3. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. 2008. № 3. С. 91—106.
4. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 611—641.
5. Кривцова С.В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С.В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 141—170.
6. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. № 1. С. 15—25.
7. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Фам А.Х. Разработка методики диагностики процессуальной стороны выбора // Психол. диагностика. 2007. № 6. С. 4—25.
8. Моспан А.Н., Леонтьев Д.А. Апробация и валидизация методики веры в свободу/детерминизм (FAD—Plus) на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 1. С. 109—128. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-109-128
9. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. М.: Лаборатории психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН, 2007. 95 с.
10. Рассказова Е.И. Психологические факторы, связанные с жалобами на нарушения сна и дневного функционирования в период самоизоляции (COVID-19): роль тревоги, благополучия, автономии и совладания // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Спецвыпуски. 2021. № 121(42). С. 24—30. DOI:10.17116/inevro202112104224
11. Столин В.В., Пантеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123—130.
12. Bandura A. Self-efficacy. The Exercise of Control. New York, NY: W.H. Freeman and Co, 1997.
13. Deci E., Flaste R. Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons?: Motivation, auto-d termination et autonomie (Accompagnement et Coaching) (French Edition) Kindle Edition, 2018. 256 p.
14. Deci E.L., Ryan R.M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality // Journal of Research in Personality. 1985. № 19. P. 109—134. DOI:10.1016/0092-6566(85)90023-6
15. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2004. № 4. P. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
16. Deci E.L., Eghrari H., Patrick B.C., Leone D. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective // Journal of Personality. 1994. № 62. P. 119—142. DOI:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
17. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology / Psychologie canadienne. 2008. Vol. 49(3). P. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
18. Frühwirth G. Selbstbestimmt unterrichten dürfen — Kontrolle unterlassen können: Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika (German Edition) Inter Edition, 2020. 340 p. DOI:10.1007/978-3-658-29071-9
19. Harre R. Personal being. Blackwell, 1983.
20. Hmel B.A., Pincus A.L. The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex // Journal of Personality. 2002. Vol. 70(3). P. 277—310. DOI:10.1111/1467-6494.05006
21. Längle A., Orgler C., Kundi M. The Existence Scale: A New Approach to Assess the Ability to Find Personal Meaning in Life and to Reach Existential Fulfillment // European Psychotherapy. 2003. Vol. 4(1). P. 135—151.
22. Mouratidis A., Michou A., Vassiou A. Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being // Contemporary Educational Psychology. 2017. Vol. 48. P. 56—66. DOI:10.1016/j.cedpsych.2016.09.001

23. Ryan R.M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes // *Journal of Personality*. 1995. Vol. 63. P. 397—427. DOI:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
24. Ryan R.M., Deci E.L. Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will / In J. Greenberg, S.L. Koole, T. Pyszczynski (Eds.). // *Handbook of experimental existential psychology*. New York: Guilford, 2004.
25. Ryan R.M., Deci E.L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? // *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74. P. 1557—1586. DOI:10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
26. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press, 2017.
27. Sheldon K.M. Creativity and self-determination in personality // *Creativity Research Journal*. 1995. Vol. 8. P. 25—36.
28. Sheldon K.M., Gordeeva T., Leontiev D., Lynch M.F., Osin E., Rasskazova E., Dementiy L. Freedom and responsibility go together: Personality, experimental, and cultural demonstrations // *Journal of Research in Personality*. 2018. Vol. 73. P. 63—74. DOI:10.1016/j.jrp.2017.11.007
29. Steffenhagen M.A. Purpose and Autonomous Functioning in Emerging Adults // *All Electronic Theses and Dissertations*. 2021. 605. URL: <https://spark.bethel.edu/etd/605>
30. Tageron W. Hymanistic psychology: a synthesis. Homewood (Ill.): The Dorsey Press, 1982.
31. Vansteenkiste M., Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being / In L. Bruni, F. Comim, M. Pugno (Eds.) // *Capabilities and happiness*. Oxford: Oxford University Press, 2008. P. 187—223.
32. Weinstein N., Deci E., Ryan R.M. Motivational determinants of integrating positive and negative past identities // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 100. P. 527—544. DOI:10.1037/a0022150
33. Weinstein N., Przybylski A.K., Ryan R.M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy // *Journal of Research in Personality*. 2012. Vol. 46(4). P. 397—413. DOI:10.1016/j.jrp.2012.03.007
34. Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55. № 3. P. 385—399. DOI:10.1037/0022-0167.55.3.385
35. Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. Autonomy development during adolescence / In G.R. Adams, M.D. Berzonsky (Eds.) // *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing, 2003. P. 175—204.

References

1. Avtonomiya [Autonomy] [Elektronnyi resurs]. Natsional'naya elektronnyaya entsiklopediya: [sait]. 2023. URL: <https://terme.ru/termin/avtonomija.html> (Accessed 19.09.2023). (In Russ.).
2. Dergacheva O.E. Lichnostnaya avtonomiya kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya: Avtoref. Dis. kand. psikhol. nauk [Personal Autonomy as a Subject of Psychological Research]. Moscow, 2005. URL: institut.smysl.ru/article/documents/ar-dergacheva.doc (In Russ.).
3. Dergacheva O.E., Dorfman L.Ia., Leont'ev D.A. Russkoiazychnaia adaptatsiia oprosnika kauzal'nykh orientatsii [Russianlanguage adaptation of the questionnaire causal orientations]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Ser. 14, Psychology]*, 2008. Vol. 3, pp. 91—106. (In Russ.).
4. Kaliteevskaya E.R., Leont'ev D.A., Osin E.N. Lichnostnyi potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii [Personal Potential in the Transition from Childhood to Adulthood and Self-Determination]. In: Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal Potential: Structure and Diagnosis]. Ed. by D.A. Leont'ev. Moscow: Smysl, 2011, pp. 611—641. (In Russ.).
5. Krivtsova S.V. Shkala ekzistentsii (Existenzskala) A. Lengle i K. Orgler. [Existence Scale (Existenzskala) by A. Lengle and K. Orgler] In: S.V. Krivtsova, A. Lengle, K. Orgler Ekzistentsial'nyi analiz [Existential Analysis.], 2009, no. 1, pp. 141—170. (In Russ.).
6. Leont'ev D.A. Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti [Psychology of Freedom: To the statement of the problem of self-determination of personality]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2000, no. 1, pp. 15—25. (In Russ.).
7. Leont'ev D.A., Mandrikova E.Yu., Fam A.Kh. Razrabotka metodiki diagnostiki protsessual'noi storony vybora [Development of Technique of Diagnostics of the Procedural Side of Choice]. *Psikholog. Diagnostika [Psychological Diagnostics]*, 2007, no. 6, pp. 4—25. (In Russ.).
8. Mospan A.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya i validizatsiya metodiki very v svobodu/determinizm (FAD—Plus) na rossiiskoi vyborke [Approbation and validation of the Freedom/Determinism belief technique (FAD—Plus) on the Russian sample]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2021, no. 18, pp. 109—128. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-109-128 (In Russ.).

9. Padun M.A., Kotelnikova A.V. Metodika issledovaniya bazisnykh ubezhdenii lichnosti [Technique of research of basic beliefs of personality]. Moscow: Laboratorii psikhologii i psikhoterapii posttravmaticheskogo stressa IPFRAN [Laboratory of psychology and psychotherapy of posttraumatic stress IPFRAN], 2007. 95 p. (In Russ.).
10. Rasskazova E.I. Psikhologicheskie faktory, svyazannye s zhalobami na narusheniya sna i dnevnogo funktsionirovaniya v period samoizolyatsii (COVID-19): rol' trevogi, blagopoluchiya, avtonomii i sovladaniya [Psychological factors associated with complaints of sleep disorders and daytime functioning in the period of self-isolation (COVID-19): The role of anxiety, well-being, autonomy and coping]. *Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii im. S.S. Korsakova. Spetsvypuski [Journal of neurology and psychiatry. S.S. Korsakov. Special issues]*, 2021. Vol. 121(42), pp. 24—30. DOI:10.17116/jnevro202112104224 (In Russ.).
11. Stolin V.V., Pantileev S.R. Oprosnik samootnosheniya [Self-perception questionnaire]. Praktikum po psikhodiagnostike: Psikhodiagnosticheskie materialy [Practicum on psychodiagnosics: Psychodiagnostic materials]. Moscow, 1988, pp. 123—130. (In Russ.).
12. Bandura A. Self-efficacy. The Exercise of Control. New York, NY: W.H. Freeman and Co, 1997.
13. Deci E., Flaste R. Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons?: Motivation, auto-termination et autonomie (Accompagnement et Coaching) (French Edition) Kindle Edition, 2018. 256 p.
14. Deci E.L., Eghrari H., Patrick B.C., Leone D. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 1994. Vol. 62, pp. 119—142. DOI:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
15. Deci E.L., Ryan R.M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 1985, no. 19, pp. 109—134. DOI:10.1016/0092-6566(85)90023-6
16. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, no. 4, pp. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
17. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 2008. Vol. 49(3), pp. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
18. Frühwirth G. Selbstbestimmt unterrichten dürfen — Kontrolle unterlassen können: Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika (German Edition) Inter Edition, 2020. 340 p. DOI:10.1007/978-3-658-29071-9
19. Harre R. Personal being. Blackwell, 1983.
20. Hmel B.A., Pincus A.L. The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 2002. Vol. 70(3), pp. 277—310. DOI:10.1111/1467-6494.05006
21. Längle A., Orgler C., Kundi M. The Existence Scale: A New Approach to Assess the Ability to Find Personal Meaning in Life and to Reach Existential Fulfillment. *European Psychotherapy*, 2003. Vol. 4(1), pp. 135—151.
22. Mouratidis A., Michou A., Vassiou A. Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 2017. Vol. 48, pp. 56—66. DOI:10.1016/j.cedpsych.2016.09.001
23. Ryan R.M., Deci E.L. Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S.L. Koole, T. Pyszczynski (Eds.). *Handbook of experimental existential psychology*. New York: Guilford, 2004.
24. Ryan R.M., Deci E.L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 2006. Vol. 74, pp. 1557—1586. DOI:10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
25. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press, 2017.
26. Ryan R.M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 1995. Vol. 63, pp. 397—427. DOI:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
27. Sheldon K.M. Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, 1995. Vol. 8, pp. 25—36.
28. Sheldon K.M., Gordeeva T., Leontiev D., Lynch M.F., Osin E., Rasskazova E., Dementiy L. Freedom and responsibility go together: Personality, experimental, and cultural demonstrations. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 73, pp. 63—74. DOI:10.1016/j.jrp.2017.11.007
29. Steffenhagen M.A. “Purpose and Autonomous Functioning in Emerging Adults”. *All Electronic Theses and Dissertations*, 2021. 605. URL: <https://spark.bethel.edu/etd/605>
30. Tageron W. *Humanistic psychology: a synthesis*. Homewood (Ill.): The Dorsey Press, 1982.
31. Vansteenkiste M., Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F. Comim, M. Pugno (Eds.). *Capabilities and happiness*. Oxford: Oxford University Press, 2008, pp. 187—223.
32. Weinstein N., Deci E., Ryan R.M. Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. Vol. 100, pp. 527—544. DOI:10.1037/a0022150

33. Weinstein N., Przybylski A.K., Ryan R.M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 2012. Vol. 46(4), pp. 397—413. DOI:10.1016/j.jrp.2012.03.007
34. Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 2008. Vol. 55, no. 3, pp. 385—399. DOI:10.1037/0022-0167.55.3.385
35. Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. Autonomy development during adolescence. In G.R. Adams, M.D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing, 2003, pp. 175—204.

Информация об авторах

Светлана Николаевна Костромина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-2587>, e-mail: s.kostromina@spbu.ru

Даринская Лариса Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: l.darinskaja@spbu.ru

Наталья Львовна Москвичёва, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5024-1094>, e-mail: n.moskvicheva@spbu.ru

Анастасия Филипповна Филатова, аспирантка 1 года обучения Факультета психологии, ассистент кафедры психологии личности, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1464-6107>, e-mail: as.filatova@yandex.ru

Information about the authors

Svetlana N. Kostromina, Dr. Sci (Psychology), Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-2587>, e-mail: s.kostromina@spbu.ru

Larisa A. Darinskaja, Dr. Sci (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9360-7976>, e-mail: l.darinskaja@spbu.ru

Natalia L. Moskvicheva, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5024-1094>, e-mail: n.moskvicheva@spbu.ru

Anastasya F. Filatova, Master's student (Psychology), assistant, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1464-6107>, e-mail: as.filatova@yandex.ru

Получена 26.04.2023

Received 26.04.2023

Принята в печать 30.11.2023

Accepted 30.11.2023

Прогностическая значимость дифференциальной оценки школьной дезадаптации учащихся с позиций родителя и педагога

Катунова В.В.

ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации»
(ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава России),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7775-1545>, e-mail: katunova@mail.ru

Коновалов А.А.

ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации»
(ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава России),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5251-778X>, e-mail: konovалov.mobile@gmail.com

Божкова Е.Д.

ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации»
(ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава России),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0105-0360>, e-mail: readytotalk@mail.ru

На основе данных сплошного социально-психологического и медико-психологического исследования школьной дезадаптации и факторов индивидуального риска ее развития, проведенного среди школьников 2-х классов (857 чел.), были оценены различия в прогностической значимости данных опроса родителей и педагогов 12-ти средних общеобразовательных школ г. Нижнего Новгорода. На основе полученных от педагогов и родителей учащихся начальной школы данных проведена оценка факторных нагрузок. Проведенные корреляционный и факторный анализы полученных данных подтвердили выдвинутое предположение о различной предиктивной значимости данных опроса педагогов и родителей как в целом, так и по отдельным факторам развития признаков психических нарушений в состоянии и поведении младшего школьника. При этом средняя ошибка предиктивности среди учителей выше, что также указывает на более высокую прогностическую значимость оценок родителей в сравнении с учителями. Этот вывод во многом противоречит теории о том, что оценка ребенка педагогом в учебной среде является более объективной по сравнению с оценкой родителя на основе наблюдения в семейной среде.

Ключевые слова: школьная дезадаптация; учащийся младших классов; трудности адаптации; поведение школьника; нарушения поведения; нарушения адаптации; экспертная оценка.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках программы «Приоритет 2030».

Для цитаты: Катунова В.В., Коновалов А.А., Божкова Е.Д. Прогностическая значимость дифференциальной оценки школьной дезадаптации учащихся с позиций родителя и педагога // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 184—199. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280514>

Predictive Value of Differential Assessment of Schoolchildren's Maladaptation from Parent and Teacher Perspectives

Valeriya V. Katunova

Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health,
Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7775-1545>, e-mail: katunova@mail.ru

Alexey A. Konovalov

Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health,
Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5251-778X>, e-mail: konovalov.mobile@gmail.com

Elena D. Bozhkova

Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health,
Nizhny Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0105-0360>, e-mail: readytotalk@mail.ru

Based on a comprehensive socio-psychological and medico-psychological studies schoolchildren's maladaptation and individual risk factors conducted among second-graders in 12 secondary schools of Nizhny Novgorod (857 students in total), we evaluated the differences in the predictive value of the survey data, which was received from parents and teachers. On the basis of the data obtained from parents and teachers, we assessed the factor loadings. The correlation and factor analyses confirmed the assumption about different predictive value of the survey data obtained from teachers and parents, they gave information about mental disorder signs development in behavior of junior schoolchildren. The average predictive error was higher among teachers, which also indicates a higher predictive value of parents' estimates compared to teachers'. This conclusion largely contradicts the theory that a teacher's assessment of a child being in the educational environment is more objective than a parent's assessment based on observations made in the family environment.

Keywords: school maladaptation; elementary school student; adaptation difficulties; behavior of schoolchildren; behavioral disorders; adaptation disorders; expert assessment.

Funding. The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation as part of the "Priority 2030" program.

For citation: Katunova V.V., Konovalov A.A., Bozhkova E.D. Predictive Value Of Differential Assessment Of Schoolchildren's Maladaptation From Parent And Teacher Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 184—199. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280514> (In Russ.).

Введение

Проблема школьной дезадаптации — классическая проблема в психологии образования, но она во многом имеет межнаучный характер — она изучается в педагогике, психологии личности, социальной и педагогической психологии, психофизиологии [1; 8; 14; 24].

При рассмотрении школьной дезадаптации мы опирались на системно-деятельностный подход, учение о закономерностях и движущих силах психического развития ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Дополнительно нами были учтены положения психоаналитического подхода (З. Фрейд, Э. Фромм, К.Г. Юнг), изучающего внутренние механизмы дезадаптации; социально-психологического подхода, изучающего нарушения взаимодействия личности и социума как ступени развития личности в процессе ее социализации (Э. Эриксон, Э. Берн), и базовых положений деятельностного подхода в психологии и педагогике (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.); клинико-психологического подхода, посвященного изучению нарушений адаптации человека и проявлениям дезадаптивного синдрома (В.В. Коган, Н.В. Вострокнутов, Е.Л. Григоренко, М.Л. Wolraich и др.); психолого-педагогического подхода (Г. Селье, Л.С. Выготский, Е.А. Ямбург, Я. Корчак и др.), в котором рассматриваются психологические основы адаптации учащихся к образовательной среде.

Школьная дезадаптация является «системным образованием, влияющим на развитие ребенка на уровне когнитивной, регулятивной и коммуникативной сфер» [7, с. 4]. Успешность школьной адаптации оказывает значимое влияние на эмоциональное и общее психологическое состояние ребенка [4; 19], на его учебное поведение [11; 18], отношение к школе и учебную мотивацию [9; 27], личностную и учебную самооценку [22], общий

уровень академической успешности [10; 27], общий уровень психологического здоровья [2; 13; 20; 21]. Ее нарушения различного рода представляют собой объект исследования не только для психологов, но и для врачей различных специализаций [2; 3; 15; 16].

Наиболее важными для формирования школьной адаптации являются первые 2 года обучения ребенка в школе [12]. Согласно классическим концепциям динамики учебной адаптации, в первый год школьного обучения она проходит основные этапы своего формирования — ориентировочный и приспособительный. В результате взаимодействия психофизиологических, личностных и социальных свойств самого ребенка с условиями обучения в течение этого времени формируется та или иная форма учебной адаптации ребенка [12]. Но важно уточнить, что в условиях современной общеобразовательной школы оценочный подход к результатам усвоения учебного материала и демонстрации ребенком учебных навыков происходит только начиная со 2-го класса, то есть второго года обучения. Поэтому оценку школьной адаптации, равно как и выявление признаков школьной дезадаптации, важно проводить не ранее уровня 2-го класса. Именно в этот период школьная дезадаптация, если она сформировалась, проявляется в полной мере, но при этом в начальной, наиболее легко корректируемой форме [3; 26].

Достаточно весомой проблемой психологической оценки поведения и состояния ребенка как показателей наличия у него нарушений школьной адаптации в этом возрасте является незрелость его самосознания и саморефлексии. Классические тесты оценки поведения и состояния для предъявления их ребенку как респонденту не подходят, так как для него сами ответы и категоричность их оценки пока представляют значительные трудности. Ребенок младшего школьного возраста еще не способен на системный анализ

и изложение своих ощущений для описания своего состояния и оценки своего поведения. Это вынуждает психолога прибегать к экспертной оценке поведения ребенка, обычно его родителями и его школьными педагогами. Экспертная оценка в психологии — это заключение или мнение, которое дает человек или группа лиц, наделенные экспертностью. При этом эксперты выступают источниками информации, основанной на их профессиональном, научном и практическом опыте. И родители, и педагоги наблюдают за поведением ребенка в течение длительного периода времени и могут оценить его более компетентно, чем психолог или сам ребенок.

Предварительный анализ материала целевых интервью со школьными и другими психологами, оценивающими психические параметры учащихся, показал, что более компетентными и объективными оценками признаков школьной дезадаптации они считают экспертные оценки педагогов. Многие из психологов считают, что школьные педагоги могут оценить поведение ребенка на фоне поведения других детей в классе (а это чаще всего более 20 человек) и исходя из многолетнего опыта работы с детьми подобного возраста и в подобных условиях [4; 28]. То есть как эксперты педагоги взаимодействуют с более вариативной и менее динамичной системой школьного класса, чем система семьи, часто имеющей в своем составе 1—2-х детей, причем в подавляющем большинстве случаев разного возраста. Отдельные оценки психологов были даны в пользу родителей как экспертов по оценке поведения и состояния ребенка. Так они могут видеть его в более долгосрочной перспективе и организовывать наблюдение более сосредоточенно.

Для проведения скрининга нарушений школьной адаптации нам важно знать, какие из этих сторон — родители или педагоги — и в каких вопросах наиболее достоверно оценивают те или иные формы и типы нарушений у детей. Поэтому целью данного исследования была оценка различия в прогностической значимости данных экспертного опроса родителей и педагогов на основе данных сплошного психологического обследо-

вания младших школьников по выявлению факторов индивидуального риска нарушения психического состояния и поведения. В качестве гипотезы в исследовании проверялось предположение о том, что оценки школьной дезадаптации учащихся с позиций родителя и педагога имеют разную прогностическую значимость.

Материал, методы, база и программа исследования

Основой исследования послужили результаты экспертного опроса педагогов и родителей учащихся 2-х классов (2018—2020 гг.), по которым оценивали наличие и степень выраженности нарушений поведения и психического состояния учащихся начальной школы. Всего в исследование было включено 857 учеников 2-х классов (505 девочек и 352 мальчика) 12-ти средних общеобразовательных школ города Нижнего Новгорода, наблюдавшихся и обследованных в соответствии с принципом информированного согласия в период с июня 2018 года по январь 2020 года.

В течение 6 месяцев в исследуемой выборке учащихся выявлялись признаки школьной дезадаптации, оцененные как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Дети с выраженной (средней и высокой уровни) оценкой школьной дезадаптации были дополнительно обследованы врачами-психиатрами на базе ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России для выявления клинических параметров дезадаптации и оценки ее нозологической значимости. Диагностика выраженности школьной дезадаптации и ее показателей проводилась командой из врача-психиатра, нейропсихолога и детского психолога длительностью от 60 до 90 минут и включала в себя опрос родителей, осмотр и нейропсихологическую диагностику ребенка.

В процессе работы нами были использованы методы социально-психологического, психодиагностического и клинического исследования. Примененные психодиагностические методики исследования, признанно специфические в отношении признаков школьной дезадаптации [1; 2]: социально-демографическая анкета для родителей,

Вандербилтский оценочный тест (Vanderbilt Assessment Scales, VADRS, 1998) в адаптации М.Л. Волрайха, — формы для родителей и педагогов [25], а также методика раннего прогнозирования школьных трудностей М.М. Безруких (2009) — формы для родителей и педагогов [5]. Нейропсихологическое обследование детей проводилось по методике И.А. Скворцова, Г.А. Адашинской, И.В. Нефедовой, разработанной в НТЦ ПНИ [17]. Психиатрическое обследование ребенка проводилось с помощью клинико-анамнестического метода с использованием ряда утвержденных Министерством здравоохранения Российской Федерации клинических рекомендаций по различным нозологическим категориям в присутствии одного из родителей ребенка (или лиц, их официально замещающих) после подписания этим родителем официального информированного согласия на проведение обследования. Перед проведением обследования психиатру предоставлялись данные скринингового обследования ребенка с позиции педагога для оценочной «нейтрализации» эффекта воздействия на врача как эксперта опроса родителя, проводимого в ходе осмотра ребенка.

Для достоверной оценки полученных данных нами также были применены методы статистического анализа, метод компьютерной визуализации данных с использованием статистического пакета «Statsoft Statistica.10.0».

Сравнение прогностической значимости анкетных данных родителей и педагогов проводилось в три этапа. На первом этапе проводился дескриптивный анализ полученных данных с расчетом общего уровня и уровня отдельных показателей школьной дезадаптации для всех школьников исследуемой группы. Определялись меры центральной тенденции и разброса, для оценки нормальности статистического распределения изучаемых признаков использованы критерии Лиллиефорса и Шапиро-Уилка. Дальнейшее применение методов статистики определялось характером распределения признаков. На втором этапе был проведен статистический анализ различий рассчитанного пока-

зателя школьной дезадаптации учащихся по данным родителей и педагогов в подгруппах детей с выявленной школьной дезадаптацией и без нее с применением дисперсионного анализа (ANOVA) и Т-критерия Вилкоксона. Третий этап заключался в оценке прогностической значимости уровня школьной дезадаптации, а также его отдельных параметров. Статистически третий этап был реализован посредством непараметрической корреляции. Мера связи между переменными оценивалась по уровню коэффициента ранговой корреляции Спирмена, рассчитанного при $p < 0,05$ и оцененного по шкале Чеддока с учетом объема выборки ($N=857$): от 0,1 до 0,3 — слабая; от 0,3 до 0,5 — умеренная; от 0,5 до 0,7 — заметная; от 0,7 до 1 — высокая.

Результаты исследования

Результаты ретроспективного когортного исследования апробации и выявления прогностической значимости оценки уровня школьной дезадаптации педагогами и родителями на основе статистической связи рассчитанного показателя риска развития школьной дезадаптации и ее реальной выявляемости в исследуемой группе учащихся позволили выявить следующие особенности (табл. 1).

По данным табл. 1 мы видим, что признаки выраженной школьной дезадаптации гораздо чаще отмечаются педагогами, чем родителями, слабые нарушения школьной дезадаптации — почти одинаково часто и теми, и другими экспертами. Признаки гиперактивности, импульсивности и девиантности поведения детей младшего школьного возраста практически одинаково оцениваются как педагогами, так и родителями. Нарушения учебной мотивации — как слабое, так и выраженное ее снижение — гораздо чаще отмечаются педагогами, чем родителями. Реакции оппозиции в поведении детей — как слабые, так и выраженные — гораздо чаще (соответственно в 3,8 и 2,2 раза) отмечаются родителями. Выраженные нарушения внимания практически одинаково часто отмечаются и родителями, и педагогами. Но слабые признаки нарушения внимания учащихся гораздо чаще (в 3,3 раза) отмечаются педа-

гогами. Слабые признаки тревожно-депрессивного поведения детей почти одинаково часто отмечаются и их педагогами, и родителями; выраженные нарушения — чаще (в 1,5 раза) родителями, в семейной среде.

Средние оценки выраженности школьной дезадаптации учащихся и сопутствующих нарушений поведения у младших школьников, данные их родителями и учителями, также различаются (табл. 2).

Таблица 1
Сравнительные результаты оценки выраженности школьной дезадаптации учащихся вторых классов (N=857) и ее отдельных факторов поведенческого проявления

Диагностируемый параметр	Оценки родителей			Оценки учителей		
	N детей без нарушений, %	N детей со слабыми нарушениями, %	N детей с выраженными нарушениями, %	N детей без нарушений, %	N детей со слабыми нарушениями, %	N детей с выраженными нарушениями, %
Школьная дезадаптация	76,2	16,0	7,8	69,8	17,6	12,6
Сопутствующие нарушения поведения, в том числе:						
— снижение учебной мотивации	84,8	12,5	2,7	44,5	41,7	13,9
— дефицит внимания	42,4	42,4	15,3	58,3	27,8	13,9
— гиперактивность поведения	90,8	5,4	3,9	92,4	3,3	4,3
— импульсивность поведения	92,8	4,3	2,9	94,4	3,4	2,2
— реакции оппозиции	79,2	15,1	5,7	93,5	4,0	2,6
— девиантное поведение	73,5	17,7	8,8	79,9	10,7	9,3
— тревожно-депрессивные проявления	73,9	16,9	9,2	77,9	16,1	6,0

Таблица 2
Сравнительные результаты оценки средней представленности признаков школьной дезадаптации учащихся вторых классов (N=857) и ее отдельных факторов поведенческого проявления

Диагностируемый параметр	Оценки родителей		Оценки учителей		Достоверность отличий между оценками родителей и педагогов (Т-критерий Вилкоксона)
	ср. балл	ст. откл.	ср. балл	ст. откл.	
Школьная дезадаптация	11,28	4,31	12,85	3,63	7,92**
Сопутствующие нарушения поведения, в том числе:					
— снижение учебной мотивации	1,21	1,06	2,54	1,77	17,36**
— дефицит внимания	8,44	4,99	6,27	6,04	10,80**
— гиперактивность поведения	2,53	2,78	1,68	2,83	8,47**
— импульсивность поведения	2,63	2,37	1,52	2,41	12,35**
— реакции оппозиции	4,56	4,24	1,84	3,70	17,40**
— девиантное поведение	1,31	2,20	0,97	2,31	7,70**
— тревожно-депрессивные проявления	4,13	3,63	2,98	3,46	8,75**

Примечания: различия значимы на уровне: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

Гораздо более выраженные диспропорции между оценками родителей и педагогов были выявлены при сравнительном анализе средней представленности признаков школьной дезадаптации среди всей выборки учащихся вторых классов. В частности, средняя выраженность у детей дефицита внимания (в 1,34 раза), гиперактивности (в 1,50 раза) и импульсивности (в 1,73 раза) поведения, оппозиционности (в 2,48 раза) и поведенческих отклонений (проявлений девиантного поведения) (в 1,35 раза) поведения, присутствия в нем тревожно-депрессивных проявлений (в 1,39 раза) по оценкам родителей были представлены гораздо выше (в скобках указаны величины различий по каждому из признаков), чем по оценкам педагогов. При этом уровень средней представленности признаков школьной дезадаптации в выборке учащихся вторых классов в целом и педагогами, и родителями оценен сходно. Единственный показатель, более критично оцененный педагогами, чем родителями — уровень снижения учебной мотивации учащихся (в 2,10 раза).

Дополнительное обследование 7,8% (67 чел.) учащихся, у которых по оценкам педагогов или родителей был выявлен высокий уровень риска развития школьной дезадаптации (средний и высокий уровни по

данным скринингового теста), психологом и детским психиатром позволило установить общий показатель предиктивности скрининговых оценок этих параметров (рис. 1).

По данным оценки предиктивности результатов скринингового теста и обследования учащихся мы видим, что из 67 школьников, чье состояние и поведение были дополнительно оценены психологом и врачом-психиатром, у 79,1% детей (53 чел.) были выявлены признаки легкой (61,2%, 41 чел.) и тяжелой (17,9%, 12 чел.) дезадаптации. У 20,9% детей (14 чел.) клинические признаки дезадаптации выявлены не были, то есть их состояние было оценено как имеющее пограничный характер.

Статистический анализ различий рассчитанного показателя индивидуального уровня риска школьной дезадаптации по данным родителей и педагогов в подгруппах детей с выявленной школьной дезадаптацией и без признаков дезадаптации (по данным углубленного медико-психологического обследования) с применением дисперсионного анализа (ANOVA) позволил определить меры центральной тенденции и разброса полученных уровней показателей. Оценивалась мера соответствия экспертной оценки показателей школьной дезадаптации родителями и

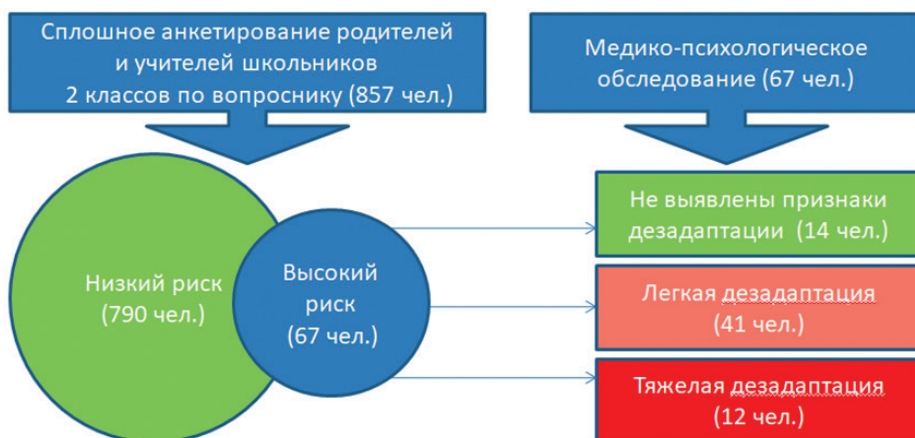


Рис. 1. Общие результаты исследования прогностической значимости оценки школьной дезадаптации учащихся вторых классов (N=857)

педагогами ребенка и уровня их истинной выраженности.

Существенные отличия средних значений оценок риска развития состояния школьной дезадаптации у детей их родителями и педагогами нацелили нас на проведение углубленного изучения различий среди детей с различной степенью клинически подтвержденной школьной дезадаптации как отдельного клинического диагноза (рис. 2—3).

Наименьшие различия между экспертными оценками родителей и педагогов были выявлены среди данных для детей группы низкого уровня выраженности школьной дезадаптации (ее уровень по оценке родителей был на 14,7% выше, чем у педагогов). В группах детей с верифицированной легкой и тяжелой школьной дезадаптацией эти отличия составили соответственно 24,7% и 21,2%.

Как показано на рис. 2 и 3, средние значения оценок уровня школьной дезадап-

тации среди обследованных школьников в зависимости от установленного позже клинического диагноза достоверно отличались: среднее значение оценок риска школьной дезадаптации по данным опроса родителей выше. То есть оценки выраженности школьной дезадаптации, данные родителями, ближе к оценкам состояния детей, установленного позже при медико-психологическом обследовании.

При этом в целом средняя ошибка предиктивности данных оценок среди учителей как экспертов в целом выше, что также указывает на более высокую прогностическую значимость оценок поведения и состояния детей родителями как экспертами в сравнении с оценками школьных педагогов. Особенно высокие значения ошибок были выявлены при оценке и родителями, и в особенности педагогами уровня выраженной (тяжелой) школьной дезадаптации у детей, что говорит о том, что тяжесть школьной дезадаптации как состояния ребенка недооце-

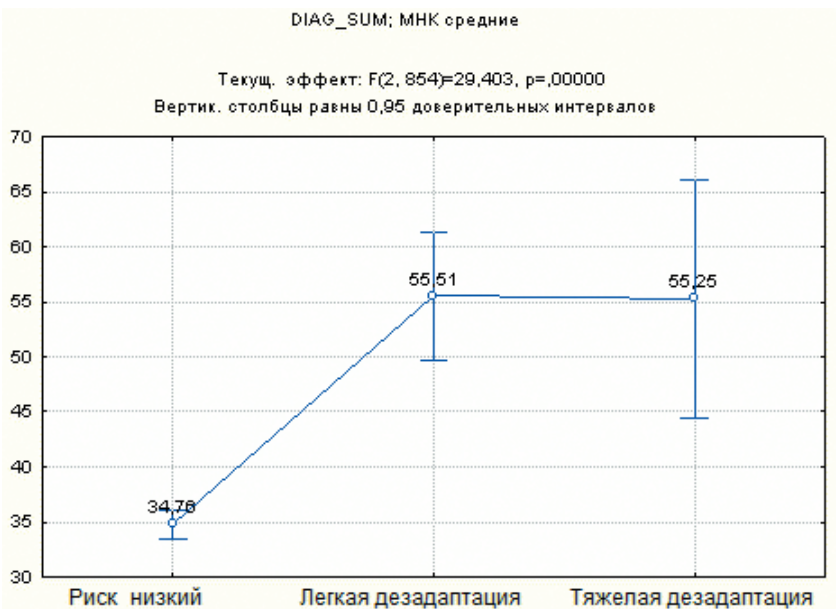


Рис. 2. Анализ групп обследованных школьников вторых классов (N=857) по величине оценки риска выраженности школьной дезадаптации по данным опроса родителей (ось Y), цифрами обозначены средние значения баллов по группам

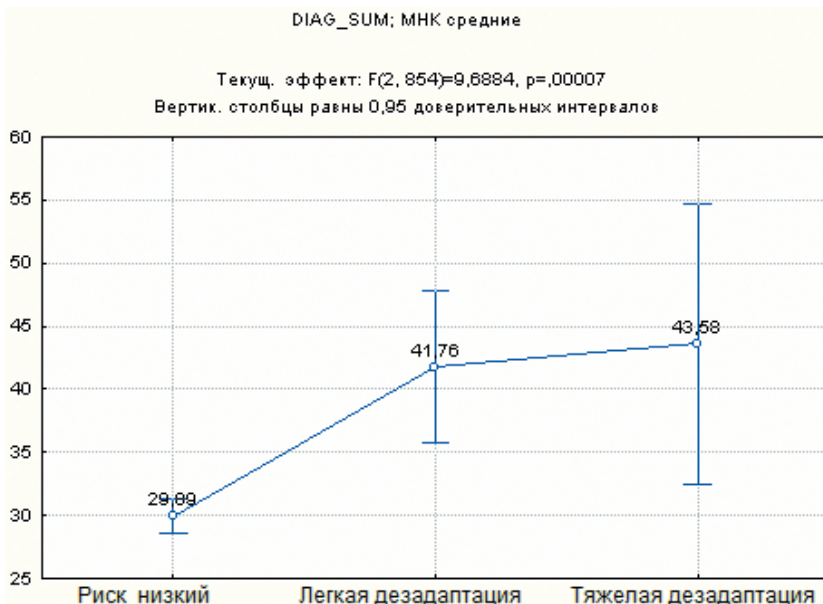


Рис. 3. Анализ групп обследованных школьников вторых классов (N=857) по величине оценки риска выраженности школьной дезадаптации по данным опроса учителей (ось Y), цифрами обозначены средние значения баллов по группам

нивалась как родителями, так и учителями. Настороженность вызывает крайне высокий разброс оценок риска школьной дезадаптации учителями у детей с выявленной дезадаптацией. Ошибка этого показателя была так велика, что перекрывала доверительный интервал показателя низкого уровня школьной дезадаптации. Заслуживающим углубленного анализа оказался тот факт, что риск школьной дезадаптации в группе детей с выявленной выраженной (тяжелой) дезадаптацией оценивался учителями в среднем даже ниже, чем среди детей с легкой дезадаптацией. Причиной этого факта может быть, в частности, недооценка рядом педагогов степени школьной дезадаптации у их учеников.

На третьем этапе была оценена статистическая связь между данными родителей и учителей последовательно в отношении отдельных поведенческих показателей школьной дезадаптации учащихся. Статистически третий этап был реализован посредством

расчета непараметрических корреляций с использованием коэффициента Спирмена (табл. 3).

Общие оценки уровня индивидуального риска школьной дезадаптации учащихся вторых классов и ее отдельных факторов, данные их родителями и учителями, в среднем продемонстрировали умеренную корреляцию. Минимальная корреляция была выявлена по оценкам риска школьной дезадаптации ($r=0,17$), что говорит о средней значимости статистической связи и высокой разнородности ответов родителей и учителей по этим вопросам в отношении одних и тех же детей. Эта выявленная закономерность также согласуется с представленными выше данными дисперсионного анализа. Все остальные факторы показали высокий уровень взаимной согласованности. Максимальная (очень высокая) корреляция была выявлена по оценкам уровня дефицита внимания ($r=0,41$) и девиантного поведения ($r=0,43$).

Таблица 3

Матрица корреляции уровня школьной дезадаптации и ее отдельных показателей у учащихся вторых классов (N=857) по данным их родителей и учителей (ранговые коэффициенты Спирмена, $p < 0,05$)

Оценки родителей		Уровень школьной дезадаптации	Сопутствующие нарушения поведения, в том числе:							
			снижение учебной мотивации	дефицит внимания	гиперактивность	импульсивность	реакции оппозиции	девиантное поведение	тревожно-депрессивная симптоматика	
Оценки учителей		Уровень школьной дезадаптации	0,17	0,15	0,23	0,17	0,15	0,14	0,12	0,08
Сопутствующие нарушения поведения, в том числе:	снижение учебной мотивации	0,28	0,27	0,28	0,18	0,16	0,20	0,20	0,20	
	дефицит внимания	0,23	0,24	0,41	0,29	0,28	0,28	0,29	0,20	
	гиперактивность поведения	0,15	0,11	0,32	0,33	0,37	0,30	0,30	0,14	
	импульсивность поведения	0,10	0,08	0,28	0,30	0,38	0,27	0,28	0,09	
	реакции оппозиции	0,16	0,16	0,34	0,34	0,37	0,38	0,36	0,20	
	девиантное поведение	0,13	0,16	0,34	0,37	0,36	0,38	0,43	0,22	
	тревожно-депрессивная симптоматика	0,18	0,18	0,25	0,17	0,11	0,19	0,19	0,30	

Примечание: 0,00 — низкий, 0,00 — средний, **0,00** — высокий уровень корреляции параметров.

Обсуждение результатов

При использовании скрининговых тестов нужно помнить, что их результаты сами по себе не выявляют нарушений в поведении или состоянии ребенка, они оценивают уровень риска их выявления. При оценке такого риска как «средний» или «высокий» необходимо проведение дополнительного обследования ребенка психологом или врачом. Совокупность отдельных показателей такого риска — по отдельным шкалам скрининговых методик — позволит оценить первичное звено специализированного обращения и направленность специалиста.

Именно в этой связи мы говорим о том, что важно выбрать субъектов экспертной оценки для адресации скрининговых методик, что, несомненно, может послужить одним из факторов повышения точности получаемых результатов.

Проведенное нами исследование позволило установить разность точности и объективности представлений родителей и школьных педагогов в плане оценок пове-

дения и состояний учащихся вторых классов на примере школьной дезадаптации и ее отдельных проявлений. Примечательно, что первоначальная гипотеза о более точном представлении об этих факторах педагогами как экспертами в отношении учащихся подтвердилась только для двух факторов — школьной дезадаптации и учебной мотивации детей младшего школьного возраста. Эти факторы наиболее тесно связаны с учебным поведением и академической успешностью [8; 10; 25], поэтому более заметны и важны с позиции школьного педагога. Достаточно показательна закономерность «ухода» родителей в более частые оценки уровня учебной мотивации и школьной дезадаптации детей как имеющих высокие уровни. То есть родители чаще замечают проявления этих нарушений тогда, когда они становятся достаточно сильно выражены, а до этого их настороженность в оценке нарушений в поведении и состоянии детей ослаблена.

По результатам нашего исследования реакции импульсивности, оппозиционности

(непослушания) и проявления девиантного поведения (особенно пограничного уровня нарушений) оказались гораздо более заметны для родителей, возможно, как более пристальных наблюдателей или тех, кто может наблюдать поведение ребенка в различных жизненных ситуациях и средах, более разнообразных и богатых внешними факторами, чем школьная. Или это может быть связано с достаточно часто встречаемой на практике ситуацией, когда семейную среду дети воспринимают как менее директивную и более комфортную и ведут себя более естественно, расслабленно.

В оценках педагогов эти же дети более категорично относятся к имеющим слабые и сильные проявления — для таких факторов, как импульсивность и гиперактивность поведения. А в оценках проявлений оппозиционности, тревожно-депрессивных проявлений и дефицита внимания педагоги менее «чутко» выявляют категории детей с низкими уровнями нарушений, более склоняясь к выявлению групп детей с высокими уровнями этих нарушений. В любом случае эти закономерности нуждаются в более глубоком исследовательском анализе социально-психологических и средовых факторов, их определяющих.

Уровень индивидуального риска развития школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста, включенных в исследование, по оценкам родителей и учителей также достоверно отличался. В группах детей с верифицированной легкой и тяжелой дезадаптацией различия оценки риска родителями были достоверно выше, чем в группе низкого риска (24,7% и 21,2% против 14,7% соответственно). По выраженности школьной дезадаптации риск оценивался родителями в среднем на 13,9% ниже.

Высокая средняя ошибка среди оценок педагогов указывает на сравнительно низкую прогностическую значимость оценок учителей в сравнении с родителями. Так, риск в группе детей с выявленной тяжелой дезадаптацией оценивался учителями в среднем даже ниже, чем среди детей с лег-

ким уровнем школьной дезадаптации. Низкая корреляция оценок риска выраженности школьной дезадаптации, данных учителями и родителями, подтверждает данные о более высокой достоверности в целом оценок родителей по этому вопросу.

Как показало наше исследование, педагоги могут оценить состояние учащихся достаточно объективно, но менее предиктивно по сравнению с родителями школьников. При этом они в первую очередь оценивают ученика с позиции его академической успеваемости и соблюдения правил поведения в школе и часто не владеют информацией о личностных особенностях ребенка и его поведении в других условиях.

Результаты этого исследования в целом подводят нас к тому, чтобы опираться в вопросе экспертных оценок на комплексные данные анкетирования и родителей учащихся, и педагогов школ, а также на необходимость развития у родителей и педагогов «ментальной настороженности» или «психологической чуткости» в распознавании поведенческих проявлений различного рода отклонений и признаков нарушенных психологических состояний у детей младшего школьного возраста. Для родителей мы можем говорить в этом случае о формировании навыков распознавания признаков школьной дезадаптации и снижения учебной мотивации, для педагогов — распознавания клинических патологий (тревожно-депрессивное расстройство, дефицит внимания как синдром) и личностно-значимых состояний, а также их поведенческих проявлений (реакции оппозиции и нарушения внимания как ситуативной рассредоточенности в ответ на трудную жизненную ситуацию, конфликт или ресурсный дефицит).

Выводы

Индивидуальный риск развития нарушений поведения у учащихся младших классов способен стать критерием при оценке риска формирования школьной дезадаптации. Качественная и количественная оценка факторов риска этого нарушения позволит специ-

алистам определить направления необходимого лечения или коррекции признаков школьной дезадаптации на ранних этапах, что важно в условиях ограниченности возможностей школьной медицины и службы школьных психологов.

В данном ретроспективном когортном исследовании проведена оценка индивидуального риска школьной дезадаптации у школьников 2-х классов по данным экспертных оценок родителей и педагогов в сопоставлении с реальной выявляемостью.

Оценка различия в прогностической значимости данных экспертного опроса родителей и педагогов на основе данных сплошного психологического обследования младших школьников позволила выявить относительно высокую достоверность их оценок индивидуального риска нарушения психического состояния и поведения.

Но при этом по итогам детального статистического исследования статистически подтверждена большая предиктивная значимость данных родителей как экспертов при оценке школьной дезадаптации как в целом, так и по отдельным факторам ее проявления в поведении учащихся. То есть мы можем сделать общий вывод о том, что оценки школьной дезадаптации учащихся с позиций родителя и педагога имеют разную прогностическую значимость, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Усилить прогностическую значимость подобных скрининговых опросников возможно при одновременном использовании двусторонней экспертной оценки — данных о ребенке, предоставляемых его родителями и школьными педагогами. Рекомендовано при проведении оценки риска школьной дезадаптации в начальной школе в обязательном порядке запрашивать данные оценки как педагогов (классных руководителей), так и

родителей в интересах полноты и достоверности получаемых данных.

Также данные и аналогичные скрининговые опросники не следует использовать отдельно для постановки диагноза или достоверно предиктивной оценки поведения и состояния детей в силу недостаточной высокой общей прогностичности инструментов такого рода. Практикующий психолог должен учитывать дополнительную информацию, полученную в ходе обследования и личного наблюдения за поведением ребенка в ходе проводимой диагностики. Но при этом скрининговые опросники стоит считать удобным инструментом для массовой оценки риска развития неблагоприятных состояний и нарушений поведения учащихся школ. Ориентация на получаемые при этом данные позволит прогнозировать количество детей, нуждающихся в дополнительной диагностике психолога или врачом-осмотром.

Перспективы дальнейших исследований по этой теме могут быть развиты в направлении разработок скрининговых методик с более высоким уровнем прогностической значимости и комплексных методик, учитывающих оценки поведения и состояния ребенка педагогом и родителем с учетом разной прогностической значимости отдельных вопросов и их тематических блоков.

Важную роль такой готовности педагогов и родителей к отслеживанию нарушений в поведении и состоянии детей многие специалисты отводят в общей системе профилактики психического здоровья и психологического благополучия детей [1; 4; 6; 23; 28]. Поэтому системное повышение общей психологической и клинико-психологической компетентности всех субъектов воспитания и образования детей имеет неоспоримое значение.

Литература

1. Арзикулов А.Ш. Диагностика ранних признаков нарушения школьной адаптации у детей школьного возраста в условиях общеобразовательной школы // Экономика и социум. 2022. № 4—1(95). С. 220—223.

2. Артюхова Т.Ю. Адаптационные возможности как показатель психологического здоровья участников образовательного процесса // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 49—53.

3. Баландина О.В., Божкова Е.Д., Дворянинова В.В., Катунва В.В., Коновалов А.А.

- Коррекция школьной дезадаптации на основе междисциплинарного подхода // Медицинский альманах. 2019. № 2(59). С. 24—29.
4. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 240 с.
 5. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2016. 277 с.
 6. Безруких М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. Том 8. № 1. С. 16—21.
 7. Борисова Е.Ю. Системный подход к профилактике школьной дезадаптации: дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. 201 с.
 8. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303
 9. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Гринина Е.С., Сосонник А.В., Краснова С.В. Компонентная структура академической адаптации в младшем школьном возрасте // Перспективы науки и образования. 2021. № 4(52). С. 247—262.
 10. Изотова Е.Г. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71—2. С. 428—431.
 11. Ильченко К.А. Нарушение норм поведения как проявление школьной дезадаптации // Педагогика: история, перспективы. 2021. № 4. С. 13—20. DOI:10.17748/2686-9969-2021-4-4-13-20
 12. Катунова В.В. Практико-ориентированный подход к типологии школьной дезадаптации // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 19—39. DOI:10.17759/psyclin.2019080302
 13. Катунова В.В., Баландина О.В., Божкова Е.Д., Дворянинова В.В. Итоги скринингового этапа проекта по выявлению синдрома школьной дезадаптации «Здоровое будущее» // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. 2019. № 55. С. 81—82.
 14. Красникова Т.В. Технология психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58—1. С. 126—129.
 15. Новикова Г.Р. Принципы организации медико-социальной помощи детям младшего школьного возраста с пограничными психическими расстройствами // Российский психиатрический журнал. 2007. № 1. С. 54—60.
 16. Пальчик А.Б., Пашков А.Ю., Петрова Н.А., Первунина Т.М., Савельева Н.А. Легкая неврологическая дисфункция как возможный маркер когнитивных и поведенческих расстройств у детей // Специальное образование. 2021. № 1(61). С. 167—179.
 17. Скворцов И.А., Адашинская Г.А., Нефедова И.В. Модифицированная методика нейропсихологической диагностики и коррекции при нарушениях развития высших психических функций у детей. М.: Трикола, 2000. 50 с.
 18. Сидоров Н.Р. Психология девиантного поведения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2008. Том 5. № 2. С. 47—51. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2008_n2/28627 (дата обращения: 12.05.2023).
 19. Слободская Е.Р., Гудман Р., Рябиченко Т.И. Психосоциальные факторы эмоциональных проблем и отклонений в поведении подростков // Психиатрия. 2006. № 2. С. 28—36.
 20. Стригин В.М., Вдовин В.М. Пограничные состояния как индикатор в мониторинге психического здоровья детей и подростков (обзор литературы) // Бюллетень медицинской науки. 2022. № 3(27). С. 138—144.
 21. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 299 с.
 22. Цылев В.Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 3. С. 31—37.
 23. Ярошинская А.П., Палаткина Г.В., Янкевич И.Е. Деятельность педагога по созданию условий для адаптации детей младшего школьного возраста к условиям общеобразовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 2(48). С. 221—227.
 24. Яхудина Е.Н., Сербина Л.Ф. Познавательные процессы и личностные характеристики детей с разным уровнем школьной адаптации // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2022. № 2. С. 43—53.
 25. Bard D.E., Wolraich M.L., Neas B., Doffing M., Beck L. The psychometric properties of the Vanderbilt attention-deficit hyperactivity disorder diagnostic parent rating scale in a community population // Journal of developmental and behavioral pediatrics. 2013. Vol. 34(2). P. 72—82. DOI:10.1097/dbp.0b013e31827a3a22
 26. Bozhkova E.D., Konovalov A.A., Katunova V.V. International experience in mental health provision in secondary schools // Amazonia Investiga. 2022. Vol. 11. № 59. P. 130—140. DOI:10.34069/AI/2022.59.11.12
 27. Lakhani P., Jain K., Chandel P. School adjustment, motivation and academic achievement among students // International Journal of Management and Social Sciences. 2017. Vol. 7. № 10. P. 333—348.

28. Wolraich M.L., Feurer I., Hannah J.N., Baumgaertel A., Pinnock Th.Y. Obtaining systematic teacher reports of disruptive behavior

disorders utilizing DSM-IV // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1998. № 26. P. 141—152. DOI:10.1023/a:1022673906401

References

1. Arzikulov A.Sh. Diagnostika rannikh priznakov narusheniya shkol'noi adaptatsii u detei shkol'nogo vozrasta v usloviyakh obshcheobrazovatel'noi shkoly [Diagnosis of early signs of school adaptation disorders in school-age children in a comprehensive school]. *Ekonomika i sotsium = Economy and Society*, 2022, no. 4—1(95), pp. 220—223. (In Russ.).
2. Artyukhova T.Yu. Adaptatsionnye vozmozhnosti kak pokazatel' psikhologicheskogo zdorov'ya uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Adaptive capabilities as an indicator of the psychological health of participants in the educational process]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2005, no. 22, pp. 49—53. (In Russ.).
3. Balandina O.V., Bozhkova E.D., Dvoryaninova V.V., Katunova V.V., Konovalov A.A. Korrektsiya shkol'noi dezadaptatsii na osnove mezhdistsiplinarnogo podkhoda [Correction of school maladaptation based on an interdisciplinary approach]. *Meditsinskii al'manakh = Medical Almanac*, 2019, no. 2(59), pp. 24—29. (In Russ.).
4. Bezrukikh M.M. Zdorov'esberegayushchaya shkola [Health-saving school]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2004. 240 p. (In Russ.).
5. Bezrukikh M.M. Trudnosti obucheniya v nachal'noi shkole: Prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch' [Learning difficulties in primary school: Causes, diagnosis, comprehensive assistance]. Moscow: Eksmo, 2016. 277 p. (In Russ.).
6. Bezrukikh M.M. Shkol'nye i semeinye faktory riska, ikh vliyaniye na fizicheskoe i psikhicheskoe zdorov'e detei [School and family risk factors, their impact on the physical and mental health of children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2011. Vol. 8, no. 1, pp. 16—21. (In Russ.).
7. Borisova E.Ju. Sistemnyj podhod k profilaktike shkol'noj dezadaptatsii: diss. ... kand. psihol. nauk [Systematic approach to the prevention of school maladjustment. PhD (Psychology) Diss.]. Kazan', 2000. 201 p. (In Russ.).
8. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School well-being of junior schoolchildren: motivational and educational predictors]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303 (In Russ.).
9. Grigor'eva M.V., Shamionov R.M., Grinina E.S., Sozonnik A.V., Krasnova S.V. Komponentnaya struktura akademicheskoi adaptatsii v mladshem shkol'nom vozraste [Component structure of academic adaptation in primary school age]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects for Science and Education*, 2021, no. 4(52), pp. 247—262. (In Russ.).
10. Izotova E.G. Vzaimosvyaz' sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i uspevaemosti v mladshem shkol'nom vozraste [The relationship between socio-psychological adaptation and academic performance in primary school age]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 71—2, pp. 428—431. (In Russ.).
11. Il'chenko K.A. Narusheniye norm povedeniya kak proyavleniye shkol'noi dezadaptatsii [Violation of behavioral norms as a manifestation of school maladjustment]. *Pedagogika: istoriya, perspektivy = Pedagogy: History, Perspective*, 2021, no. 4, pp. 13—20. DOI:10.17748/2686-9969-2021-4-4-13-20 (In Russ.).
12. Katunova V.V. Praktiko-orientirovannyi podhod k tipologii shkol'noi dizadaptatsii [Practice-oriented approach to the typology of school maladjustment]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 19—39. DOI:10.17759/psyclin.2019080302 (In Russ.).
13. Katunova V.V., Balandina O.V., Bozhkova E.D., Dvoryaninova V.V. Itogi skringingovogo etapa proekta po vyyavleniyu sindroma shkol'noi dezadaptatsii «Zdorovoe budushchee» [Results of the screening stage of the project “Healthy Future” to identify school maladjustment syndrome]. *Sovremennye problemy zdravookhraneniya i meditsinskoi statistiki = Modern Problems of Public Health and Medical Statistics*, 2019, no. S5, pp. 81—82. (In Russ.).
14. Krasnikova T.V. Tekhnologiya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya protsessa adaptatsii mladshikh shkol'nikov [Technology of psychological and pedagogical support for the adaptation process of younger schoolchildren]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 58—1, pp. 126—129. (In Russ.).
15. Novikova G.R. Printsipy organizatsii mediko-sotsial'noi pomoshchi detyam mladshego shkol'nogo vozrasta s poganichnymi psikhicheskimi rasstroistvami [Principles of organizing medical and social assistance to children of primary school age with borderline mental disorders]. *Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal = Russian Psychiatric Journal*, 2007, no. 1, pp. 54—60. (In Russ.).
16. Pal'chik A.B., Pashkov A.Yu., Petrova N.A., Pervunina T.M., Savel'eva N.A. Legkaya

nevrologicheskaya disfunktsiya kak vozmozhnyy marker kognitivnykh i povedencheskikh rasstroistv u detei [Mild neurological dysfunction as a possible marker of cognitive and behavioral disorders in children]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2021, no. 1(61), pp. 167—179. (In Russ.).

17. Skvorcov I.A., Adashinskaja G.A., Nefedova I.V. Modificirovannaja metodika nejropsihologicheskoy diagnostiki i korrektsii pri narushenijah razvitiya vysshih psikhicheskikh funkcij u detej [Modified method of neuropsychological diagnosis and correction for developmental disorders of higher mental functions in children]. Moscow: Trivola, 2000. 50 p. (In Russ.).

18. Sidorov N.R. Psikhologiya deviantnogo povedeniya [Psychology of deviant behavior] [Elektronnyy resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2008. Vol. 5, no. 2, pp. 47—51. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2008_n2/28627 (Accessed 12.05.2023). (In Russ.).

19. Slobodskaya E.R., Gudman R., Ryabichenko T.I. Psikhosotsial'nye faktory emotsional'nykh problem i otklonenii v povedenii podrostkov [Psychosocial factors of emotional problems and behavioral deviations in adolescents]. *Psikhiatriya = Psychiatry*, 2006, no. 2, pp. 28—36. (In Russ.).

20. Strigin V.M., Vdovin V.M. Pogranichnyesostoyaniya kak indikator v monitoringe psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov (obzor literatury) [Borderline states as an indicator in monitoring the mental health of children and adolescents (literature review)]. *Byulleten' meditsinskoi nauki = Bulletin of Medical Science*, 2022, no. 3(27), pp. 138—144. (In Russ.).

21. Khukhlaeva O.V. Formirovanie psikhologicheskogo zdorov'ya mladshikh shkol'nikov: diss. ... d-ra ped. nauk [Formation of psychological health of junior schoolchildren. PhD (Pedagogy) Diss.]. Moscow, 2001. 299 p. (In Russ.).

22. Tsylev V.R. O probleme psikhologicheskoi adaptatsii shkol'nikov [On the problem of psychological adaptation of schoolchildren].

Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 1998. Vol. 3, no. 3, pp. 31—37. (In Russ.).

23. Yaroshinskaya A.P., Palatkina G.V., Yankevich I.E. Deyatel'nost' pedagoga po sozdaniyu uslovii dlya adaptatsii detei mladshego shkol'nogo vozrasta k usloviyam obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Activities of the teacher to create conditions for the adaptation of children of primary school age to the conditions of a general education institution]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management: Theory and Practice*, 2022, no. 2(48), pp. 221—227. (In Russ.).

24. Yakhudina E.N., Serbina L.F. Poznavatel'nye protsessy i lichnostnye kharakteristiki detei s raznym urovнем shkol'noi adaptatsii [Cognitive processes and personal characteristics of children with different levels of school adaptation]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina = Bulletin of Leningrad State University A.S. Pushkin*, 2022, no. 2, pp. 43—53. (In Russ.).

25. Bard D.E., Wolraich M.L., Neas B., Doffing M., Beck L. The psychometric properties of the Vanderbilt attention-deficit hyperactivity disorder diagnostic parent rating scale in a community population. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 2013. Vol. 34(2), pp. 72—82. DOI:10.1097/dbp.0b013e31827a3a22

26. Bozhkova E.D., Kononov A.A., Katunova V.V. International experience in mental health provision in secondary schools. *Amazonia Investiga*, 2022. Vol. 11, no. 59, pp. 130—140. DOI:10.34069/AI/2022.59.11.12

27. Lakhani P., Jain K., Chandel P. School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Management and Social Sciences*, 2017. Vol. 7, no. 10, pp. 333—348.

28. Wolraich M.L., Feurer I., Hannah J.N., Baumgaertel A., Pinnock Th.Y. Obtaining systematic teacher reports of disruptive behavior disorders utilizing DSM-IV. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1998, no. 26, pp. 141—152. DOI:10.1023/a:1022673906401

Информация об авторах

Катунова Валерия Валерьевна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава России), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7775-1545>, e-mail: katunova@mail.ru

Коновалов Алексей Андреевич, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры эпидемиологии, микробиологии и доказательной медицины, ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава России), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5251-778X>, e-mail: kononov.mobile@gmail.com

Божкова Елена Димитрова, кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой общей и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава России), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0105-0360>, e-mail: readytotalk@mail.ru

Information about the authors

Valeriya V. Katunova, PhD in Biological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7775-1545>, e-mail: katunova@mail.ru

Aleksey A. Konovalov, Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor of the Department of Epidemiology, Microbiology and Evidence-Based Medicine, Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5251-778X>, e-mail: konovalov.mobile@gmail.com

Elena D. Bozhkova, PhD in Medical Sciences, Docent, Head of the Department of General and Clinical Psychology, Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0105-0360>, e-mail: readyto-talk@mail.ru

Получена 25.07.2023

Received 25.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Accepted 30.11.2023

Вне тематики | Extra Section

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Стратегии социокультурной адаптации как предикторы психологического благополучия детей иностранных граждан в России

Гриценко В.В.

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

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

Ткаченко Н.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tata_tkachenko@mail.ru

Павлова О.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Хухлаев О.Е.

Независимый исследователь, г. Акко, Израиль
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevin@mail.ru

Цель исследования — изучение характера детерминации психологического благополучия детей иностранных граждан ориентацией на сохранение культуры страны исхода и на включенность в российскую культуру, а также выраженностью гражданской (российской) и этнической идентичности. Использовались методики: Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) Е.С. Хюбнер, адаптированная О.А. Сычевым с коллегами, Опросник аккультурации для детей и подростков О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой, Методика измерения этнической и национальной идентичности детей и подростков (Measure of Youth's Ethnic and National Identity, MYENI) в адаптации О.Е. Хухлаева, социометрическая процедура. Выборку составили 669 детей иностранных граждан — выходцев из стран Таджикистана, Узбекистана, Кыргызстана, Казахстана, Украины, Армении, Азербайджана в возрасте от 7 до 17 лет. В результате регрессионного анализа в выборке школьников младших, средних и старших классов получены значимые положительные взаимосвязи между показателями социокультурной адаптации и показателями психологического благополучия. Выявлено, что у учащихся начальной

и средней школы предиктором психологического благополучия выступает ориентация на стратегию интеграции, тогда как у старшеклассников таким предиктором является ассимилятивная стратегия.

Ключевые слова: стратегии социокультурной адаптации; психологическое благополучие; удовлетворенность жизнью; дети иностранных граждан; дети-мигранты.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Оценка эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных организациях (на основе доказательного подхода к социальным практикам в сфере детства и дифференцированного подхода к обучению детей иностранных граждан)».

Для цитаты: Гриценко В.В., Чибисова М.Ю., Ткаченко Н.В., Хухлаев О.Е. Стратегии социокультурной адаптации как предикторы психологического благополучия детей иностранных граждан в России // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 200—212. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280515>

Sociocultural Adaptation Strategies as Psychological Well-Being Predictors among Children of Foreign Citizens in Russia

Valentina V. Gritsenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Marina Y. Chibisova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

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

Natalya V. Tkachenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tata_tkachenko@mail.ru

Olga S. Pavlova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Oleg E. Khukhlaev

Independent Researcher, Acre, Israel

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

The aim of the study is to examine how the psychological well-being of children of foreign citizens is determined by their focusing on preserving the culture of their country of origin and accepting Russian culture, as well as by the level of expression of their national (Russian) and ethnic identity. Methods: Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale by E.S. Huebner, adapted by O.A. Sychev et al., Acculturation Scale for Children and Adolescents by O.E. Khukhlaev and

M.Y. Chibisova, Measure of Youth's Ethnic and National Identity, MYENI adapted by O.E. Khukhlaev, sociometric testing. The sample consisted of 669 children of foreign citizens, immigrants from the countries of Tajikistan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, Kazakhstan, Ukraine, Armenia, Azerbaijan, aged 7 to 17 years. As a result of regression analysis, significant positive correlations between socio-cultural adaptation and psychological well-being indicators were obtained in the sample of primary school, middle school and high school students. It was revealed that among primary and middle school students, integration strategy orientation serves as predictor of psychological well-being, while among high school students, such a predictor is assimilative strategy.

Keywords: strategies of sociocultural adaptation; psychological well-being; life satisfaction; children of foreign citizens; migrant children.

Funding. The research is part of the implementation of the State assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00038-23-01 dated 08.02.2023 "Effectiveness evaluation of the program designed to provide psychological and pedagogical support of learning processes, social, linguistic and cultural adaptation for children of foreign citizens studying in general education institutions (based on the evidence-based approach to social practices in the field of childhood and a differentiated approach to teaching children of foreign citizens)".

For citation: Gritsenko V.V., Chibisova M.Y., Tkachenko N.V., Khukhlaev O.E. Sociocultural Adaptation Strategies as Psychological Well-Being Predictors among Children of Foreign Citizens in Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 200—212. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280515> (In Russ.).

Введение

Согласно статистическим данным официального сайта МВД России, численность иноэтничных мигрантов в Российской Федерации с каждым годом растет [9], что актуализирует проблему их адаптации и успешного вхождения в российское общество. Особое значение имеет адаптация детей мигрантов. Во-первых, в условиях сокращения населения Россия в лице детей мигрантов получает возможность приобретения ценного молодого человеческого капитала, при этом немало по численности. Во-вторых, дети мигрантов составляют отдельную категорию иностранных граждан: через них более успешно адаптируются в принимающее сообщество и их родители [5], тем самым дети мигрантов могут выступать в роли посредников или проводников между двумя культурами. Перед образовательными учреждениями возникает необходимость психологического сопровождения процесса социокультурной адаптации детей иностранных граждан [3], а перед исследователями

ставится задача изучения содержания, механизмов, критериев ее успешности.

В ходе социокультурной адаптации мигранты, как известно, отвечают на два важных вопроса: в какой степени сохранять культуру страны исхода и в какой степени осваивать культуру принимающего сообщества [15]. В зависимости от ответов на эти вопросы, согласно Дж. Берри, мигрант делает выбор в пользу одной из четырех возможных аккультурационных стратегий: ассимиляция, сепарация, маргинализация или интеграция.

При ассимиляции мигрант усваивает ценности, нормы, традиции новой культуры, идентифицируясь с принимающим обществом, при сепарации, наоборот, старается сохранить собственную культуру и культурную идентичность, при маргинализации мигрант не стремится идентифицировать себя ни со своей культурой, ни с культурой принимающего общества. И, наконец, при интеграции, признанной большинством исследователей наиболее успешной стратегией социокультурной адаптации, мигрант стремится

включиться в новую культуру, одновременно стараясь сохранить и культуру исхода, и свою культурную (этническую) идентичность [15].

Выделено множество различных показателей (индикаторов) адаптации/дезадаптации детей мигрантов на личностном и групповом уровне: представления о будущем, отсутствие жизненных перспектив на новом месте и желание вернуться на родину, готовность к межэтническому взаимодействию, позитивная как личностная, так и социальная идентичность, овладение социальными навыками, благоприятное психоэмоциональное состояние и мн. др. [6].

Ключевым показателем успешности адаптации ребенка-мигранта, как подчеркивают многие исследователи, выступает психологическое благополучие, удовлетворенность различными сторонами своей жизни [4]. Удовлетворенность жизнью рассматривается как многогранный феномен, который определяется как субъективная оценка индивидами качества своей жизни, как характеристика внутреннего мира, как синоним счастья и психологического благополучия [17]. Многочисленные эмпирические исследования показали, что высокий уровень удовлетворенности жизнью тесно связан с адаптивным совладающим поведением индивида [10; 19; 20]. У детей мигрантов удовлетворенность различными сторонами жизни как интегральная характеристика их внутреннего состояния выступает, с одной стороны, в качестве определяющего критерия успешности адаптации, а с другой — является мощным ее ресурсом [2; 12].

Вопрос о предикторах психологического благополучия детей-мигрантов в зарубежной науке рассматривался неоднократно [13], к их числу относят психологические характеристики самих детей (стратегии аккультурации, выраженность этнической идентичности), состав этноконтактной среды, характеристики родительского воспитания, социальный капитал родительской семьи и пр. [13; 14; 24; 27].

В то же время детерминанты психологического благополучия детей-мигрантов в российском контексте не изучались. В этой работе мы ставим перед собой следующий исследовательский вопрос: определяют ли ориентация

на сохранение норм своей и новой культуры, а также выраженность гражданской (русской) и этнической идентичности психологическое благополучие учащихся-мигрантов?

Цель исследования состоит в изучении характера детерминации психологического благополучия детей иностранных граждан ориентацией на сохранение культуры страны исхода и включенностью в российскую культуру, а также выраженностью гражданской (русской) и этнической идентичности.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 669 детей иностранных граждан. Из них 328 (55% мальчиков) младших школьников, 220 (58,6% мальчиков) учащихся средних классов и 121 (54,5% юношей) старшеклассник. К учащимся младших классов мы отнесли детей, получающих начальное общее образование и обучающихся с 1 по 4 класс, средний возраст составил 9,3 года. Учащиеся средних классов находятся на ступени основного общего образования и обучаются с 5 по 9 класс, средний возраст составил 12,24 года. Средний возраст старшеклассников, получающих среднее общее образование и обучающихся в 10—11 классах, составил 15,97 лет. Большая часть (58,8%) детей — это выходцы из стран Центральной Азии (Таджикистан, Узбекистан, Кыргызстан, Казахстан), 19% составляют дети из Украины, 15,8% — дети из Армении и Азербайджана и 6,4% — из других стран. Длительность проживания для детей младших классов составила в среднем 3,47 года, для детей средних классов — 4,31 года и для детей старших классов — 4,97 года. Владеть русским языком на начальном уровне 10,6%, на среднем — 32,1%, на хорошем — 38,2%, на отличном уровне — 19,1% от общего числа участвовавших в исследовании детей.

Исследование проводилось исследовательским коллективом под руководством О.Е. Хухлаева в рамках апробации Программы оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации в 2022 г. в следующих регионах: г. Москва и Московская область, г. Санкт-Петербург и Ленинградская

область, Краснодарский край, Калужская область, Новосибирская область, Ростовская область, Самарская область, Свердловская область, Тюменская область [7; 8]. Эмпирические данные собирались с помощью педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях, в которых обучались несовершеннолетние иностранные граждане. Педагоги-психологи принимали участие в программе дополнительного профессионального образования «Оценка особых образовательных потребностей несовершеннолетних иностранных граждан», в рамках которой осваивали нижеперечисленный диагностический инструментарий. Участие в программе ДПО обеспечивало необходимый для проведения исследования уровень владения диагностическими инструментами. Диагностика проводилась индивидуально, в знакомой учащимся локации. Также педагоги-психологи собирали информацию о социально-демографических характеристиках каждого учащегося (пол, возраст, страна происхождения, уровень владения русским языком, миграционные намерения семьи: остаться в России, вернуться на родину, уехать в третью страну либо же неопределенные намерения).

Методы исследования. Для оценки психологического благополучия была использована методика «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) Е.С. Хюбнер [18], адаптированная на российских школьниках [11]. Русскоязычная версия Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью школьников (сокращенно — ШУДЖИ) содержит 30 утверждений, группирующихся в пять субшкал, которые направлены на диагностику степени удовлетворенности отношениями с членами семьи, одноклассниками, учителями, друзьями, а также степени удовлетворенности самим собой. Каждое из утверждений оценивается по 5-балльной шкале Ликерта, где 1 — это «никогда», 2 — «иногда», 3 — «часто», 4 — «почти всегда», а 5 — «всегда». Ответы оцениваются в соответствии с ключом и суммируются по каждой шкале отдельно и по всем шкалам вместе. Коэффициенты α Кронбаха по шкалам находятся в

диапазоне от 0,812 (шкала «Школа») до 0,900 (шкала «Друзья»), что говорит о высокой надежности используемой шкалы.

Для оценки адаптации к новой культуре использовался Опросник аккультурации для детей и подростков, разработанный О.Е. Хухлаевым и М.Ю. Чибисовой [8]. Для школьников младших, средних и старших классов разработаны отдельные варианты методики. Вариант для начальной школы включает 8 утверждений (альфа Кронбаха 0,704), для средней школы — 12 утверждений (альфа Кронбаха 0,811) и для старшей школы — 28 утверждений (альфа Кронбаха 0,916). Оценка утверждений происходит по 5-балльной шкале, где -2 означает «никогда» или «полностью не согласен», -1 — «редко» или «не согласен», 0 — «время от времени» или «в чем-то согласен, в чем-то нет», +1 — «часто» или «согласен», +2 — «всегда» или «полностью согласен». Утверждения методики сгруппированы в две шкалы: «Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды» и «Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего (российского) общества».

Измерение гражданской (русской) идентичности детей иностранных граждан школьников и их идентичности со страной исхода осуществлялось с помощью Методики измерения этнической и национальной идентичности детей и подростков (Measure of Youth's Ethnic and National Identity, MYENI) [21], которая была переведена на русский язык и адаптирована О.Е. Хухлаевым [8]. Опросник включает 12 утверждений (альфа Кронбаха 0,882), степень согласия с которыми учащиеся оценивают по пятибалльной шкале, где 1 — «совсем не согласен», а 5 — «полностью согласен». В итоге подсчитывается сумма баллов по шкалам: Идентичность со страной исхода (родиной) (вопросы № 1—6) и российская идентичность (вопросы № 7—12). Данная методика проводилась только с учащимися средних и старших классов, поскольку, согласно существующему в психологии консенсусу, говорить о сформированной этнической и гражданской идентичности возможно только начиная с подросткового возраста [16].

Также проводилась социометрическая процедура. Вопросы и принципы вычисления социометрического статуса указаны в программе [8].

Обработка и анализ данных осуществлялись с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 23. Использовались методы описательной статистики, проводился анализ надежности шкал (коэффициент α -Кронбаха), анализ различий (t-критерий Стьюдента), а также осуществлялся иерархический регрессионный линейный анализ с контролем социально-демографических переменных (пол, возраст, длительность проживания в России, уровень владения русским языком, миграционные намерения родителей, социометрический статус ребенка в школьном коллективе). В качестве зависимых переменных выступили общий показатель удовлетворенности жизнью, а также каждый из пяти ее компонентов: удовлетворенность отношениями с членами семьи, одноклассниками, учителями, друзьями, самим собой. Для каждой зависимой переменной были построены отдельные модели. Предикторами в моделях выступили переменные: сохранение

ребенком-мигрантом родной культурной среды, включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества, гражданская (российская) и этническая идентичности.

Результаты исследования

Описательные статистики представлены в табл. 1.

В соответствии с рассчитанными нами тестовыми нормами для детей — несовершеннолетних иностранных граждан по методике «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» интегральные средние баллы характеризуют средний уровень психологического благополучия [8]. Показатели гражданской (российской) и этнической идентичности также соответствуют средним значениям в соответствии с рассчитанными нами тестовыми нормами для детей — несовершеннолетних иностранных граждан.

Средние баллы по включенности ребенка-мигранта в культуру принимающего общества соответствуют нормативной выраженности этого параметра у всех трех групп респондентов, однако показатели по сохранению родной культурной среды соответствуют уровню

Таблица 1

Описательные статистики

	Начальная школа (N=328, M=181, F=147)		Средняя школа (N=220, M=129, F=91)		Старшая школа (N=121, M=66, F=55)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Уровень знания русского языка	2.46	0.90	2.71	0.88	3.12	0.79
Социометрический статус	2.09	0.60	2.09	0.65	1.88	0.50
Сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды	0.40	0.83	0.31	0.87	0.41	0.83
Включенность ребенка-мигранта в культуру принимающего общества	1.19	0.69	1.29	0.65	1.34	0.59
Гражданская идентичность			22.83	4.95	23.60	4.22
Этническая идентичность			24.34	4.89	23.29	4.99
Общая удовлетворенность жизнью	121.20	18.19	115.8	19.17	120.5	19.78
Удовлетворенность отношениями с членами семьи	25.60	3.87	24.53	4.16	24.38	5.08
Удовлетворенность отношениями с одноклассниками	22.77	4.72	21.67	4.80	22.79	4.37
Удовлетворенность отношениями с учителями	23.78	4.83	22.36	5.38	23.59	4.86
Удовлетворенность собой	23.52	4.38	22.59	4.52	23.19	4.72
Удовлетворенность отношениями с друзьями	25.17	4.37	24.56	4.86	26.15	4.12

ниже среднего. По этим параметрам между группами имеются значимые различия: старшеклассники значимо выше включены в культуру принимающего общества, по сравнению с учащимися начальных и средних классов, а ученики средних классов менее ориентированы на сохранение родной культуры.

В табл. 2 представлены результаты регрессионного иерархического линейного анализа связи общего уровня удовлетворенности жизнью учащихся начальных, средних и старших классов с их установками на сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды и включенности его в культуру принимающего общества, а также с гражданской (российской) и этнической идентичностями при контроле таких переменных, как пол, возраст, длительность проживания в России, уровень знания русского языка, социометрический

статус ребенка в классе и миграционные намерения его семьи. На первом шаге анализа мы оценивали вклад контрольных переменных в дисперсию показателя общей удовлетворенности жизнью, а на втором шаге — вклад показателей сохранения ребенком-мигрантом родной культурной среды и включенности его в культуру принимающего общества, гражданской и этнической идентичностей.

Как видно из данных табл. 2, такие контрольные переменные, как пол, возраст, миграционные намерения семьи и социометрический статус, вносят статистически значимый вклад в дисперсию общей удовлетворенности жизнью младших школьников; уровень знания языка и социометрический статус вносят статистически значимый вклад в дисперсию общей удовлетворенности жизнью старших школьников (соответствующие

Таблица 2

Иерархический линейный анализ связи удовлетворенности жизнью с показателями социокультурной адаптации детей-мигрантов, обучающихся в младших, средних и старших классах

Предиктор	Начальная школа		Средняя школа		Старшая школа	
	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 5	Модель 6
Контрольные переменные						
Пол	0,12*	0,08	0,05	-0,01	0,16	0,12
Возраст	-0,17**	-0,16**	-0,03	0,05	-0,12	-0,16
Длительность проживания в России	-0,11	-0,01	-0,13	-0,12	0,07	0,06
Уровень знания русского языка	0,10	-0,06	0,09	0,08	0,24*	0,13
Миграционные намерения семьи	-0,17**	-0,11	0,07	0,18*	-0,18	-0,22
Социометрический статус (обратная шкала)	-0,17**	-0,12*	-0,16	-0,14	-0,35**	-0,36*
Сохранение ребенком родной культурной среды		0,18**		0,07		0,19
Включенность ребенка в культуру принимающего общества		0,44***		0,12		0,17
Гражданская (российская) идентичность				0,38***		0,25
Этническая идентичность				0,25***		0,09
R ²	0.12***	0.24***	0.02	0.28***	0.21**	0.28**
F	6.65***	11.24***	1.70	7.50***	3.86**	3.48**

Примечания: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$; β — стандартизированные коэффициенты регрессии; R² — доля объясненной скорректированной дисперсии; F — статистика Фишера.

модели являются статистически значимыми). В то же время ни одна из контрольных переменных не вносит статистически значимого вклада в дисперсию общей удовлетворенности школьников средних классов (модель не является статистически значимой (табл. 2)).

Как видим, только в выборке младших школьников значимыми предикторами общей удовлетворенности жизни оказались установки как на сохранение ребенком-мигрантом родной культурной среды ($\beta=0,175$, $p<0,01$), так и на включение его в культуру принимающего общества ($\beta=0,438$, $p<0,001$). В выборке школьников средних классов значимыми предикторами общей удовлетворенности жизнью являются гражданская ($\beta=0,384$, $p<0,001$) и этническая идентичности ($\beta=0,253$, $p<0,001$). В выборке старшеклассников не выявлено статистически значимых связей между общей удовлетворенностью жизнью и показателями социокультурной адаптации.

Рассмотрим теперь результаты иерархического регрессионного линейного анализа связи показателей социокультурной адаптации с каждым из пяти компонентов удовлетворенности жизнью: удовлетворенность отношениями с одноклассниками, учителями, членами семьи, друзьями, самим собой при контроле тех же вышеуказанных переменных.

При построении регрессионной модели, в которой зависимой переменной выступала **удовлетворенность отношениями с одноклассниками**, было обнаружено, что социально-демографические характеристики учащихся объясняют очень малую долю дисперсии удовлетворенности отношениями их с одноклассниками, и модели, включающие их, не значимы. В выборке младших школьников вторая регрессионная модель также оказалась незначимой. Модели, описывающие вклад показателей социокультурной адаптации и идентичности у школьников средних и старших классов в удовлетворенность отношениями с одноклассниками, значимы, но позволяют объяснить небольшой процент дисперсии (18,5% и 13,6% соответственно). На средней и старшей ступени значимым предиктором выступает гражданская идентичность ($\beta=0,345$, $p<0,001$ и $\beta=0,340$, $p<0,05$ соответственно).

Результаты иерархического регрессионного линейного анализа связи **удовлетворенности отношениями с учителями** и показателей социокультурной адаптации демонстрируют то, что в выборке младших школьников данный компонент удовлетворенности жизнью, так же как и предыдущий компонент — удовлетворенность отношениями с одноклассниками, позитивно связан с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества ($\beta=0,340$, $p<0,001$). Однако регрессионная модель у младших школьников оказалась незначимой. Регрессионные модели для средней и старшей ступени оказались значимыми, причем здесь также несколько выше доля объясняемой дисперсии — 31,2% у учащихся средней ступени и 28,2% — у учащихся старшей ступени. В качестве значимого предиктора удовлетворенности учащихся средних и старших классов отношениями с учителями оказалась гражданская идентичность (соответственно $\beta=0,403$, $p<0,001$ и $\beta=0,353$, $p<0,01$), а у учащихся средних классов — еще и этническая идентичность ($\beta=0,262$, $p<0,001$).

Регрессионные модели анализа связей удовлетворенности учащихся **отношениями с друзьями** для учащихся начальных и средних классов оказались незначимы, а для учащихся старших классов модель хотя и значима, но позволяет объяснить весьма несущественную долю дисперсии (17%), и ни один из интересующих нас параметров не оказался значимым.

Результаты регрессионного анализа связи **удовлетворенности отношениями с членами семьи** и показателями социокультурной адаптации свидетельствуют о том, что у младших школьников данный компонент удовлетворенности жизнью положительно связан с включенностью ребенка-мигранта в культуру принимающего общества ($\beta=0,294$, $p<0,001$) и сохранением родной культуры ($\beta=0,208$, $p<0,01$). Удовлетворенность учащихся средних классов отношениями с членами семьи позитивно связана с гражданской ($\beta=0,313$, $p<0,001$) и этнической ($\beta=0,357$, $p<0,001$) идентичностями. У учащихся старших классов подобных связей не обнаружено. Регрессионная модель учащихся средних классов по-

зволяет объяснить 30% дисперсии, тогда как регрессионные модели учащихся начальных и старших классов позволяют объяснить 13% и 18,2% дисперсии соответственно.

В результате регрессионного анализа связей удовлетворенности ребенком-мигрантом **самим собой** и показателей социокультурной адаптации получены позитивные связи данного компонента удовлетворенности жизнью у учащихся средних классов — с выраженностью гражданской ($\beta=0,223$, $p<0,01$) и этнической ($\beta=0,212$, $p<0,01$) идентичностей; в выборке старших школьников не обнаружено значимых связей с интересующими нас параметрами. При этом регрессионная модель для учащихся начальной школы получилась незначимой, регрессионная модель для старшей школы объясняет 32,6% дисперсии (но значимые предикторы не связаны с аккультурацией), а для средней — 13,7% дисперсии.

Обсуждение результатов исследования

Таким образом, у младших школьников ориентация на сохранение норм родной культуры и включенность в культуру принимающего общества выступают предикторами общего психологического благополучия, а также удовлетворенности отношениями с членами семьи.

Данные результаты в целом совпадают с массивом эмпирических данных, полученных при изучении различных выборок мигрантов [13; 23]. Однако подавляющее большинство подобных исследований охватывают респондентов начиная с подросткового возраста. Полученные нами данные позволяют утверждать, что значимые аккультурационные стратегии как детерминанты психологического благополучия проявляется уже в младшем школьном возрасте, причем поскольку важны ориентация и на родную культуру, и на принимающее общество, это подтверждает тезис Дж. Берри об интеграции как стратегии аккультурации, в наибольшей степени способствующей удовлетворенности жизнью.

Представляется важным отметить значимость аккультурационных стратегий для удовлетворенности отношениями с членами семьи. Ключевая роль семьи в процессе

адаптации детей-мигрантов в принимающем обществе отмечалась рядом исследователей [22]. С одной стороны, сохранение норм родной культуры поддерживает связь с семьей как ее носителем. С другой стороны, освоение норм принимающего общества также позволяет предсказать удовлетворенность отношениями с членами семьи. Возможно, адаптация ребенка в новом социуме трактуется в семье как показатель его успешности и позволяет ребенку получать позитивную реакцию со стороны членов семьи, что, в свою очередь, приводит к росту его психологического благополучия в этой области.

Для школьников средних классов предикторами общего психологического благополучия являются выраженность гражданской (русской) и этнической идентичности, причем данные параметры выступают также предикторами удовлетворенности отношениями с учителями, членами семьи и самими собой, причем регрессионные модели удовлетворенности отношениями с учителями и членами семьи позволяют объяснить сравнительно высокий процент дисперсии. Эти результаты также в целом соответствуют данным, полученным в аналогичных исследованиях [25], и могут объясняться возрастными закономерностями: формирование идентичности, как персональной, так и социальной, представляет собой ключевую задачу подросткового периода [26]. Для подростков-мигрантов этот процесс дополняется осмыслением принадлежности к родной культуре и к принимающему обществу. Показано, что выраженность этнической идентичности позволяет сделать выводы о том, что подросток находится на стадии достигнутой идентичности, по Дж. Финни [26]. Наличие ответа на вопрос о своей принадлежности к культурным группам позволяет подростку-мигранту достичь удовлетворенности и отношениями с учителями как представителями принимающего общества, и отношениями с членами семьи как представителями родной культуры, и в целом удовлетворенности собой.

У старшекласников гражданская (русская) идентичность выступает предик-

котором удовлетворенности отношениями с одноклассниками и учителями.

Старший школьный возраст рассматривается традиционно как период личностного и профессионального самоопределения [1], что предполагает построение жизненных планов в контексте системы образования определенно-го государства, для чего существенное значение может иметь гражданская идентичность. Можно предположить, что выраженность гражданской идентичности способствует согласию с определенными школьными требованиями и ожиданиями, что в итоге приводит к большей удовлетворенности отношениями с учителями. Также выраженность гражданской идентичности способствует построению жизненных планов, схожих с планами одноклассников, что также может способствовать росту удовлетворенности отношениями с ними.

Отметим, что наши регрессионные модели позволяют объяснить больший процент дисперсии, по сравнению со схожими исследованиями, где максимальная объясненная дисперсия варьирует от 18% до 23,2% [13; 14]. При этом в целом даже максимальная доля объясняемой дисперсии остается невысокой. Это может объясняться тем фактом, что психологическое благополучие детей-мигрантов определяется не только факторами, непосредственно связанными с аккультурацией, но и другими детерминантами (так, было показано, что основными предикторами психологического благополучия

подростков являются поддержка родителей и ровесников, а также тревожность [28]).

Выводы

Итак, одновременная ориентация младших школьников на сохранение норм родной культуры и включенность в культуру принимающего общества, т.е. ориентация на стратегию интеграции выступает предиктором общего психологического благополучия, а также удовлетворенности отношениями с членами семьи. У школьников средних классов предикторами общего психологического благополучия, а также удовлетворенности отношениями с учителями, членами семьи и самими собой являются выраженность гражданской (русской) и этнической идентичностей, что также можно считать результатом реализации интегративной стратегии социокультурной адаптации. У старшекласников же предиктором удовлетворенности отношениями с учителями, членами семьи и самими собой выступает только гражданская (русская) идентичность, что говорит скорее о решающей роли ассимилятивной стратегии адаптации в их психологическом благополучии.

К ограничениям нашего исследования следует отнести этнокультурную гетерогенность выборки. Возможно, разделение учащихся — детей несовершеннолетних иностранных граждан на группы в соответствии со страной происхождения позволило бы получить более детализированные данные.

Литература

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43—52.
2. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. М.: Форум, 2011. 223 с.
3. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Том 2. № 5. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Gulyaeva (дата обращения: 25.07.2023).
4. Дударева П.М. Факторы социально-психологической адаптации детей мигрантов к учебному сообществу // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 34—43.
5. Леденёва В.Ю. Языковая и социокультурная адаптация детей мигрантов в малом городе //

Социальная политика и социология. 2021. Т. 20. № 3(140). С. 109—117. DOI:10.17922/2071-3665-2021-20-3-109-117

6. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94—101.
7. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 221 с.
8. Программа оценки особых образовательных потребностей детей-иностранцев граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации / под

ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой, Н.В. Ткаченко М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 238 с.

9. Сводка основных показателей деятельности по миграционной ситуации в Российской Федерации за январь–декабрь 2022 года [Электронный ресурс]. URL: <https://мвд.рф/dejatelnost/statistics/migracionnaya/item/35074904/> (дата обращения: 25.07.2023).

10. Смотровая Т.Н., Гриценко В.В. Удовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности как показатель успешности социально-психологической адаптации соотечественников в России // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 1(21). С. 53—58. DOI:10.18500/2304-9790-2017-6-1-53-58

11. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601

12. Чиркина П.В., Аруин С.Е. Ресурсы социализации детей и подростков из семей русскоязычных мигрантов в Германии // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 3. С. 138—148.

13. Abubakar A. et al. Ethnic Identity, Acculturation Orientations, and Psychological Well-Being among Adolescents of Immigrant Background in Kenya // Contributions to Human Development. 2012. Vol. 24. P. 49—63. DOI:10.1159/000331026

14. Beiser M. et al. Predictors of immigrant children's mental health in Canada: selection, settlement contingencies, culture, or all of the above? // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 2014. Vol. 49(5). P. 743—756. DOI:10.1007/s00127-013-0794-8

15. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46(1). P. 5—68. DOI:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

16. Cheon Y.M., Ip P.S., Haskin M., Yip T. Profiles of Adolescent Identity at the Intersection of Ethnic/Racial Identity, American Identity, and Subjective Social Status // Front. Psychol. 2020. Vol. 11. P. 959. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00959

17. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: three decades of progress // Psychol Bull. 1999. Vol. 25(2). P. 276—302. DOI:10.1037/0033-2909.125.2.276

18. Huebner E.S., Zullig J., Saha R. Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale //

Child Indicator Research. 2012. Vol. 5. P. 561—657. DOI:10.1007/s12187-012-9140-z

19. Jiang X., Fang L., Lyons M.D. Is life satisfaction an antecedent to coping behaviors for adolescents? // J. Youth Adolesc. 2019. Vol. 48(11). P. 2292—2306. DOI:10.1007/s10964-019-01136-6

20. Jung S., Choi E. Life satisfaction and delinquent behaviors among Korean adolescents // Pers. Individ. Differ. 2017. Vol. 104. P. 104—110. DOI:10.1016/j.paid.2016.07.039

21. Leszczensky L., Santiago A. The Development and Test of a Measure of Youth's Ethnic and National Identity // Methods, data, analyses. 2015. Vol. 9(1). P. 87—110. DOI:10.12758/mda.2015.003

22. Medarić Z., Gornik B., Sedmak M. What about the family? The role and meaning of family in the integration of migrant children: Evidence from Slovenian schools // Front. Educ. 2022. Vol. 7. P. 1003759. DOI:10.3389/educ.2022.1003759

23. Oh H., Kim J. Affective acculturation and psychological well-being of children: The case of children from multicultural families in Korea // Children and Youth Services Review. 2021. Vol. 129. P. 106210. DOI:10.1016/j.childyouth.2021.106210

24. Saminathen G.M., Löfstedt P., Läftman S.B. Classroom Immigrant Density Predicts Psychological Well-Being among Adolescents with an Immigration Background: Findings From the 2017/18 Swedish Health Behaviour in School-Aged Children Study // J. Public Health. 2021. Vol. 19. P. 647380. DOI:10.3389/ijph.2021.647380

25. Smith T.B., Silva L. Ethnic identity and personal well-being of people of color: A meta-analysis // Journal of Counseling Psychology. 2011. Vol. 58(1). P. 42—60. DOI:10.1037/a0021528

26. Umaña-Taylor A.J. et al. Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization // Child Development. 2014. Vol. 85(1) P. 21—39. DOI:10.1111/cdev.12196

27. Weber S., Stiglbauer B., Kronberger N., Appel M. The individual development of cultural identity and psychological well-being among adolescents with a migrant background in Austria: A longitudinal study // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. 2021. Vol. 27(4). P. 684—695. DOI:10.1037/cdp0000451

28. Wu Y.J., Lee J. The most salient global predictors of adolescents' subjective Well-Being: parental support, peer support, and anxiety // Child Indicators Research. 2022. Vol. 15. P. 1601—1629. DOI:10.1007/s12187-022-09937-1

References

1. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya [Psychological content of personal self-determination]. *Vopr. Psikhologii = Questions of psychology*, 1994, no. 3, pp. 43—52. (In Russ.).
2. Gritsenko V., Shustova N. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya detei iz semei migrantov [Socio-psychological adaptation of children

from families of migrants]. Moscow: Forum, 2011. 223 p. (In Russ.).

3. Gulyaeva A.N. Sotsiokul'turnaya adaptatsiya detei migrantov [Sociocultural adaptation of Migrant Children] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010, no. 5, pp. 158—167. URL: <https://psysjournals>.

- ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Gulyaeva (Accessed 25.07.2023). (In Russ.).
4. Dudareva P.M. Faktory sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii detei migrantov k uchebnomu soobshchestvu [Socio-psychological adaptation factors of migrant children to the educational community]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2020, no. 4, pp. 34—43. (In Russ.).
 5. Ledeneva V.Yu. Yazykovaya i sotsiokul'turnaya adaptatsiya detei migrantov v malom gorode [Language and Socio-Cultural Adaptation of Children of Migrants in a Small Town]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya = Social Policy and Sociology*, 2021. Vol. 20, no. 3, p. 109—117. DOI:10.17922/2071-3665-2021-20-3-109-117 (In Russ.).
 6. Makarov A.Ya. Osobennosti etnokul'turnoi adaptatsii detei migrantov v moskovskikh shkolakh [Features of ethnocultural adaptation of migrants' children in Moscow schools]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological research*, 2010, no. 8, pp. 94—101. (In Russ.).
 7. Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu programmy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya protsessov obucheniya, sotsial'noi, yazykovoi i kul'turnoi adaptatsii detei inostrannykh grazhdan [Guidelines for the implementation of the program of psychological and pedagogical support for learning processes, social, linguistic and cultural adaptation of children of foreign citizens]. In O.E. Khukhlaev, M.Yu. Chibisova, N.V. Tkachenko. Moscow: MGPPU, 2022. 221 p.
 8. Programma otsenki osobykh obrazovatel'nykh potrebnosti detei-inostrannykh grazhdan v sferakh psikhologicheskogo blagopoluchiya, sotsial'nykh navykov i kul'turnoi adaptatsii [Program for assessing the special educational needs of children-foreign citizens in the areas of psychological well-being, social skills and cultural adaptation]. In O.E. Khukhlaev, M.Yu. Chibisova, N.V. Tkachenko (eds.). Moscow: MGPPU, 2022. 238 p. (In Russ.).
 9. Svodka osnovnykh pokazatelei deyatelnosti po migratsionnoi situatsii v Rossiiskoi Federatsii za yanvar'-dekabr' 2022 goda [Summary of key performance indicators on the migration situation in the Russian Federation for January-December 2022] [Elektronnyy resurs]. URL: <https://mvd.rf/deyatelnost/statistics/migracionnaya/item/35074904/> (Accessed 25.07.2013). (In Russ.).
 10. Smotrova T.N., Gritsenko V.V. Udovletvorennost' razlichnymi storonami zhiznedeyatel'nosti kak pokazatel' uspeshnosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii sootchestvennikov v Rossii [Satisfaction with Different Life Aspects as an Indicator of Social and Psychological Adaptation Success of Fellow Countrymen in Russia]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 1, pp. 53—58. DOI:10.18500/2304-9790-2017-6-1-53-58 (In Russ.).
 11. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 23, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
 12. Chirkina R.V., Aruin S.E. Resursy sotsializatsii detei i podrostkov iz semei russkoyazychnykh migrantov v Germanii [Socialization resources in children and adolescents from Russian speaking migrants in Germany]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru = Psychological science and education www.psyedu.ru*, 2013, no. 3, pp. 138—148. (In Russ.).
 13. Abubakar A. et al. Ethnic Identity, Acculturation Orientations, and Psychological Well-Being among Adolescents of Immigrant Background in Kenya. *Contributions to Human Development*, 2012. Vol. 24, pp. 49—63. DOI:10.1159/000331026
 14. Beiser M. et al. Predictors of immigrant children's mental health in Canada: selection, settlement contingencies, culture, or all of the above? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2014. Vol. 49(5), pp. 743—756. DOI:10.1007/s00127-013-0794-8
 15. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 1997. Vol. 46(1), pp. 5—68. DOI:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
 16. Cheon Y.M., Ip P.S., Haskin M., Yip T. Profiles of Adolescent Identity at the Intersection of Ethnic/Racial Identity, American Identity, and Subjective Social Status. *Front. Psychol*, 2020. Vol. 11, pp. 959. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00959
 17. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychol Bull*, 1999. Vol. 25(2), pp. 276—302. DOI:10.1037/0033-2909.125.2.276
 18. Huebner E.S., Zullig J., Saha R. Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicator Research*, 2012. Vol. 5, pp. 561—657. DOI:10.1007/s12187-012-9140-z
 19. Jiang X., Fang L., Lyons M.D. Is life satisfaction an antecedent to coping behaviors for adolescents? *J. Youth Adolesc*, 2019. Vol. 48(11), pp. 2292—2306. DOI:10.1007/s10964-019-01136-6
 20. Jung S., Choi E. Life satisfaction and delinquent behaviors among Korean adolescents. *Pers. Individ. Differ*, 2017. Vol. 104, pp. 104—110. DOI:10.1016/j.paid.2016.07.039
 21. Leszczensky L., Santiago A. The Development and Test of a Measure of Youth's Ethnic and National Identity. *Methods, data, analyses*, 2015. Vol. 9(1), pp. 87—110. DOI:10.12758/mda.2015.003
 22. Medarič Z., Gornik B., Sedmak M. What about the family? The role and meaning of family in the integration of migrant children: Evidence from Slovenian schools. *Front. Educ*, 2022. Vol. 7, pp. 1003759. DOI:10.3389/educ.2022.1003759

23. Oh H., Kim J. Affective acculturation and psychological well-being of children: The case of children from multicultural families in Korea. *Children and Youth Services Review*, 2021. Vol. 129, pp. 106210. DOI:10.1016/j.childev.2021.106210
24. Saminathen G.M., Löfstedt P., Läftman S.B. Classroom Immigrant Density Predicts Psychological Well-Being among Adolescents with an Immigration Background: Findings From the 2017/18 Swedish Health Behaviour in School-Aged Children Study. *J. Public Health*, 2021. Vol. 19, pp. 647380. DOI:10.3389/jph.2021.647380
25. Smith T.B., Silva L. Ethnic identity and personal well-being of people of color: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 2011. Vol. 58(1), pp. 42—60. DOI:10.1037/a0021528
26. Umaña-Taylor A.J. et al. Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child Development*, 2014. Vol. 85(1), pp. 21—39. DOI:10.1111/cdev.12196
27. Weber S., Stiglbauer B., Kronberger N., Appel M. The individual development of cultural identity and psychological well-being among adolescents with a migrant background in Austria: A longitudinal study. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2021. Vol. 27(4), pp. 684—695. DOI:10.1037/cdp0000451
28. Wu Y.J., Lee J. The most salient global predictors of adolescents' subjective Well-Being: parental support, peer support, and anxiety. *Child Indicators Research*, 2022. Vol. 15, pp. 1601—1629. DOI:10.1007/s12187-022-09937-1

Информация об авторах

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709> e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

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

Ткаченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tata_tkachenko@mail.ru

Павлова Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: os_pavlova@mail.ru

Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, профессор, независимый исследователь, г. Акко, Израиль, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevin@mail.ru

Information about the authors

Valentina V. Gritsenko, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Cross-cultural Psychology and Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Marina Y. 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

Natalya V. Tkachenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Ethnopsychology and Psychological Issues of Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tata_tkachenko@mail.ru

Olga S. Pavlova, PhD in Pedagogy, Department of Ethnopsychology and Psychological Issues of Multicultural Education, Associate Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: os_pavlova@mail.ru

Oleg E. Khukhlaev, PhD in Psychology, Professor, Independent Researcher, Acre, Israel, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevin@mail.ru

Получена 30.07.2023

Received 30.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Accepted 30.11.2023